Mercedes Ruiz Paz

LA SECTA PEDAGÓGICA



Grupo Unisón ediciones

Mercedes Ruiz Paz

LA SECTA PEDAGÓGICA

Edita Grupo Unisón Producciones

Maquetación: María Pérez

1ª edición Madrid, 2003
1ª reimpresión Madrid, 2004

ISBN: 84-932459-1-7
Depósito legal: M-7989-2004

Grupo Unisón Producciones, S.L.
C/Víctor Andrés Belaúnde, 22, 5º A
28016 Madrid
Tfno./fax: 91 457 06 04

Impreso en España - Printed in Spain
Imprime Coimoff, S.A.

A mis padres, Mercedes y Fernando

LA SECTA PEDAGÓGICA

Hay unas creencias, rutinas y técnicas que la pedagogía ha impuesto al mundo de la enseñanza y que parecen más cercanas a la dinámica de alguna organización con estructura sectaria que a un lógico y necesario protocolo profesional. Son un conjunto de indicios que quizá permitirían catalogar de secta a la pedagogía o que, en todo caso, deberían provocar la desconfianza suficiente como para poner en marcha una urgente y severa revisión de sus orientaciones, de sus preceptos y de sus ensalmos.

No es evidente a primera vista que la corriente pedagógica que ha sido hegemónica desde los años 70 hasta hoy se ha constituido en una secta. Que sepamos, no ha exigido prostituciones que engorden las arcas de un gurú fanático, ni parece haber secuestrado individuos para someterlos a tortura física y mental. Tampoco ha provocado suicidios colectivos o ha obligado al profesorado a lucir la cresta mohicana y la túnica azafrán. Por lo menos de modo literal.

Cuando pensamos en una secta, normalmente acude a nosotros la idea de una organización religiosa. El gurú o fundador es aceptado por el grupo como mensajero de Dios en la tierra. Con Él mantiene línea directa y Él le ilumina para la toma de unas decisiones que al resto de los mortales no les es dado comprender. Con frecuencia este líder, del que se dice que seduce por la fuerza de su personalidad, suele seducir más por el estudio de marketing que le respalda. Son muchas más las veces en las que la seducción para incorporarse al

grupo no está tan ligada al carisma del líder como a otros aspectos directamente relacionados con el estado vital de los individuos en el momento de ser captados.

La religiosa no es la única modalidad de secta. Cualquier información básica referida al tema nos acerca a otro tipo de sectas como las políticas, las comerciales o las psicoterapéuticas o educativas. Pero esta clasificación, útil a efectos didácticos, quizá no responda exactamente a la realidad. Es fácil encontrar en sectas religiosas y políticas aspectos diríase que exclusivos de la secta creada con fines comerciales. También pueden encontrarse en las sectas educativas rasgos definitorios del sectarismo político, del comercial y, desde luego, del religioso. Cuando esto sucede es porque debe de haber unos rasgos comunes cuyo análisis pueda servir, como mínimo, para poner en evidencia la parcialidad de una doctrina.

Una de estas características es la de ser un grupo de explotación del individuo. Se miente a los individuos para que entren a formar parte del grupo en calidad de soldadesca. El tiempo y los hechos van desvelando que ese *formar parte del grupo* se refería a trabajar exclusivamente en beneficio de los fines del grupo; fines que son radicalmente diferentes de aquéllos para los que se les hizo creer que se incorporaban al proyecto y que, además, suelen entrar en conflicto con sus convicciones personales profundas. Transportemos esto al panorama pedagógico.

Quien eligió la docencia lo hizo porque mantenía un vínculo especial con una materia de su particular interés o pasión. Por eso eligió su estudio y por eso decidió enseñarla. En los casos de la enseñanza generalista, el profesorado de primaria, sin ser especialista en una materia concreta, no ponía en duda la necesidad de enseñar a los alumnos los fundamentos que fuesen base sólida para conocimientos posteriores. Era la justificación primordial de su trabajo. Quizá su pasión no fuese la pasión por una disciplina en particular pero era la pasión por enseñar. O si se quiere una interpretación menos emotiva, era la convicción de que enseñar los contenidos de nuestra cultura merecía la pena o era imprescindible. Son variados los perfiles del docente, y en ocasiones unos han entrado en conflicto con otros originándose un agrio debate. Algunos conciben la docencia como un sacerdocio, como una tarea misional que exige total entrega y una vocación indiscutible. Una tarea a tiempo completo que ocupa toda la vida. Este perfil ha sido más frecuente, tradicionalmente, entre el profesorado de primaria. El profesorado de secundaria, como es lógico, por más que la secta lleve años afeándoles sus criterios de elección laboral, valoraba más el conocimiento de una materia y el interés por transmitir ese conocimiento, así como otras características que hasta hace unos años estaban asociadas a ese trabajo como la independencia y el tiempo libre para el ocio y el estudio. En todo caso, la convicción acerca de la importancia de enseñar los contenidos de estudio era común, fuese el maestro un *vocacional* de la docencia o directamente un buen técnico en la explicación y transmisión del saber.

Con esa convicción han llegado a pasar por las aulas muchas generaciones de profesores. Una gran parte del profesorado actual también eligió la docencia con ese fin sin poder presagiar que la colonización de la enseñanza por parte de los pedagogos iba a dar al traste con su razón de ser.

La ignorancia de los teóricos de la pedagogía acerca de los contenidos de estudio complicaba su entrada en un panorama educativo dedicado precisamente a enseñar dichos contenidos. Los docentes llevaban muchos años manejándose sin la intervención de ellos. (La existencia de buenos y malos profesores, contra lo que se ha hecho creer, no ha dependido nunca ni depende hoy de la intervención de pedagogo alguno.) De manera que, en este estado de las cosas, lo último que resultaban los pedagogos era necesarios. El único modo que encontraron de introducirse en el Sistema hasta hacer que

éste no diera un paso sin su consejo o bajo sus órdenes fue alterar los fines y objetivos del mismo. De este modo se daban cabida en él. Autoproclamados expertos en didáctica universal y metodología para todo, se acabaron instalando en la enseñanza. Primero en un régimen de simbiosis, corto periodo de espejismo en el que supuestamente ofrecían al profesorado las mejores técnicas y métodos para desarrollar su labor. Ahí se produjo la primera fase del adoctrinamiento sectario, a saber, ir desbaratando la identidad del profesorado reemplazando sus creencias, comportamientos, formas de pensar y emociones por otras nuevas. A toro pasado podemos hacer nuestra la cita de Steve Hassan en *Cómo combatir las técnicas de control mental de las sectas* (Urano, Barcelona, 1990): «En la mayoría de los casos, esta nueva identidad es de tal naturaleza que la idea original la rechazaría con todas sus fuerzas si pudiera saber de antemano lo que le espera en el futuro». El régimen derivó en un extraño parasitismo en el que el profesorado se fue poniendo paulatinamente al servicio de la jefatura pedagógica. El pedagogo fue induciendo al maestro a pensar y a conducirse de modo diferente al que era su modo habitual. También sustituyó su campo afectivo por otras situaciones por las que el organismo más primario no hubiera sentido la más leve de las emociones. Ahora el profesor no debía sentirse satisfecho viendo aprender y brillar a sus alumnos a lo largo de un curso. No debía sentirse orgulloso de ser artífice del desarrollo intelectual –y por lo tanto emocional y ético– de sus pupilos. Tampoco debía disfrutar de las preguntas inteligentes que se le hacían en clase exigiendo saber más. Éste había sido el camino equivocado y ahora se le indicaba el correcto. El éxito radicaba en emplear en el aula metodologías lúdicas y en discurrir ingeniosos procedimientos para mantener entretenidos a los alumnos. Radicaba también en elaborar laberínticas programaciones para hacer del aula un lugar de esparcimiento. Medir los resultados en función de los conocimientos adquiridos por los alumnos pasaba a ser despreciable frente a los nuevos baremos de evaluación que hablaban del *ajuste metodológico, procedimental y actitudinal* al nuevo orden, a la nueva doctrina.

El pedagogo sanciona por ley su parasitismo y con ello su capacidad de atropello y abuso sobre el profesorado al que impone sus criterios. El mejor profesor comienza entonces a ser el que formula sin pudor que el saber no es importante porque, total, está en los libros y en internet y los alumnos lo pueden consultar en el momento en que lo necesiten. (Claro que todo esto parece dirigido a crear alumnos que nunca vayan a tener necesidad de consultar nada y, desde luego, incapaces de desarrollar algún criterio de búsqueda.) El mejor profesor es el que se dedica en cuerpo y alma a convertir lo importante en accesorio y a transformar herramientas útiles en juguetes. Por ejemplo, vídeos y ordenadores se utilizan en muchos centros escolares para ver películas alquilables en cualquier vídeo-club o para chatear y jugar con videojuegos, mientras los políticos cifran en la masiva compra de ordenadores la modernización que el sistema de enseñanza estaba necesitando, y el sector de la informática se frota las manos ante las millonarias ventas que se avecinan. ¿Adónde irán las comisiones del negocio? ¿Qué nueva clientela se va a generar a la estela del ordenador?

Desde hace veinte años se ha ido sacrificando la enseñanza al mundo del mercado y se ha vendido esta maniobra como «una necesaria puesta al día» o «una adaptación a la moderna sociedad». Un colosal engaño, si se piensa que sociedad y consumo no son sinónimos por más que los centros escolares fuesen un codiciadísimo mercado potencial. La enseñanza debería haberse declarado espacio protegido del mercado para poder proporcionar una buena formación y para no llevar a pensar que el desarrollo intelectual podía conseguirse a golpe de talonario. En lugar de ello, el sistema educativo se ha convertido en una «gran superficie» comercial.

Pero además de las cuestiones materiales, el proceso de captación de los profesores no podía dejar de lado las actitudes, ese tema que tanto preocupa a la moderna pedagogía. Como si los docentes nunca hubieran proporcionado normas de educación a los alumnos y les hubieran exigido un comportamiento acorde con ellas, esta pedagogía ha proporcionado al profesorado un nuevo catecismo a seguir que pasa por encima de todos los pasos intermedios (reflexión, interiorización, convicción) para dirigirse directamente a exigir obediencia hacia confusas consignas y dudosos tópicos que hablan de la felicidad como consecuencia directa de una permisividad extrema y de la ausencia de esfuerzo en las tareas de la enseñanza y de la vida. Este catecismo, por otro lado cada vez más extendido en la sociedad, se propone como el nuevo alimento moral de los alumnos, como una religión laica, supuesta base de una nueva formación ética.

En lo tocante al maestro, éste no deberá caber en sí de gozo y podrá considerar su misión cumplida cuando sus alumnos coreen consignas filantrópicas o de un ecologismo ignorante y grosero como pequeños boy-scouts del progresismo. Hemos oído declarar a no pocos alumnos que «todos los negros son buenos» e incluso que «los blancos son peores que los negros». Los alumnos eran blancos; de un blanco culpable... También hemos entrado en un aula donde el pesar que mostraban los chicos hacía pensar en algún problema grave. Por lo visto el profesor anterior los había destrozado hablándoles de una poda de árboles la cual, sin ningún género de duda, equivalía a mutilar a seres humanos cortándoles los brazos. Éste es el resultado de sustituir la biología por el ecologismo, la filosofía por la superstición y la ciencia por las manualidades.

Con la captación de los enseñantes, la pedagogía no ha pretendido convencer, sino desestabilizar psicológicamente a los profesionales para poder transformarlos en herramientas del nuevo sistema. Confundirlos, sumergirlos en un marasmo de dudas, hacerles creerse ignorantes en determinados aspectos ahora calificados de vitales, culpabilizarlos de cualquier fracaso, problema o contrariedad, son algunas de las técnicas que la pedagogía oficial, como muchas sectas, ha tomado prestadas de la psicoterapia, ilegítimamente, para sus fines. Romper las referencias del captado, abatir sus convicciones personales y desorientar su actividad profesional son condiciones indispensables para poderlo transformar a su antojo, para poder iniciar la segunda fase, la de instalar en él nuevos comportamientos, pensamientos y emociones que le hagan creer que la doctrina es la realidad aunque hasta ese momento él no había podido percibirlo. En un magnífico ensayo sobre los totalitarismos, Mercedes Rosúa disecciona con precisión de cirujano esta situación: «La eliminación de *lo viejo*, la censura de lo anterior y de lo existente, la valoración de la innovación simplemente por ser tal, es fuente de represión inagotable y permite proporcionar, con la ayuda de las capas menos formadas o calificadas, los más bajos niveles intelectuales, profesionales y éticos. La página en blanco es uno de los temas favoritos del Líder, que suspira por el espacio raso, el individuo sin experiencia, memoria ni historia, el ser colectivo, anónimo, tan desnudo y disponible como en la infancia» (*El archipiélago Orwell*, Grupo Unisón ediciones, Madrid, 2001). Lo pavoroso es que la autora se está refiriendo al maoísmo.

Coincidiendo con el proceder de las sectas, la pedagogía captó a los maestros haciéndoles creer que poseía en exclusiva la verdad absoluta sobre la educación, el modelo último de progreso, la panacea que durante tanto tiempo se había perseguido. Fue un discurso inicial tan lejano a lo conocido y tan paralizante que para cuando se pudo haber reaccionado contra él, ya había adquirido rango de ley con sus obligaciones, sus normativas y sus amenazas de expediente. Su implantación se hizo, como es habitual, empezando por sumergir a los profesionales en un nuevo lenguaje,

por imponerles un nuevo vocabulario. Sorprende el parecido de esta situación con la que narra Roger Ikor en *Las sectas* (Paradigma, Madrid, 1997). Comenta cómo un neolenguaje y un nuevo vocabulario es lo primero que le dan a uno al entrar en una secta para aislarle del mundo e introducirle en una nueva realidad. La inseguridad que le produce al neófito no dominar el nuevo vocabulario, circunstancia que le incomunica con el resto del grupo, hace que éste se sumerja en su estudio y en su práctica hasta conseguir su total dominio. Lo peor es que, para cuando lo tiene incorporado, también ha incorporado la ideología que lo acompaña. Esto hace posible que ciertas conversaciones –que no resistirían el cuestionario de entrada de cualquier frenopático– sean tomadas sin embargo como normales en cualquier centro escolar.

—Menudo problema tengo en clase.

—Pues, ¿qué te pasa?

—Ya ves, que me hago cargo de 4º D y, con 9 años que tienen, la mitad de la clase no lee bien, comete faltas de ortografía tremendas y a duras penas sabe sumar y restar con llevada. Además, se portan como salvajes.

—Ah, bueno, no te preocupes. Haces una adaptación curricular para los que van mal y ya está. Y para el comportamiento, lo mejor es una programación actitudinal cuyo objetivo principal sea el desarrollo de la convivencia en un clima de tolerancia. Prueba también a aumentar las sesiones de psicomotricidad, que suele dar resultado en chicos tan activos como los tuyos.

Lo que le está diciendo es que rebaje sus exigencias académicas y les enseñe menos. Le dice también que ponga por escrito, en no menos de 5 folios, lo que sería su ideal de comportamiento en clase, y que añada otros 5 especificando los procedimientos por los que –vana ilusión– espera que su conducta se modifique. Por último le dice que, si todo esto falla, les puede dar más tiempo de gimnasia, recreo o juego para que se desahoguen y, por lo menos, no den tanto la murga.

Lo grave es que este tipo de repuestas ponen de manifiesto que quien las da (y son muchos los que las dan) no percibe como problema lo que el otro le está planteando. El lenguaje le parapeta de la realidad; y como para cualquier situación hay un conjuro lingüístico, el que chicos escolarizados desde los 4 años lleguen a la secundaria sin saber dividir, sin saber hacer una redacción o sin comportarse civilizadamente no es considerado al final un problema.

Al principio se piensa que no puede haber nadie tan aquejado de idiocia como para dar ese tipo de respuestas con convicción. Hemos conocido a algunos maestros que impostaban este lenguaje para no llamar la atención del grupo o caer en su descrédito por utilizar palabras excesivamente lejanas al vocabulario ahora ortodoxo. También se piensa que nadie que haya pasado su infancia y su adolescencia como alumno de un colegio pueda creer firmemente que claudicar del oficio de enseñante, convertirse en un atlético cuidador o redactar ideales de conducta vaya a arreglar una mala situación. Pero el tiempo obliga a reconocer que la nueva jerga ha dado a muchas personas el poder de negar sus propias experiencias vitales para sustituirlas por otra realidad: la de la secta. Esta corrupción lingüística impone una nueva lectura de la propia vida.

Gran parte del profesorado ha sufrido ya una importante pérdida de referencias. Esto ha ocurrido en particular con los maestros de infantil y de primaria, cuya menor preparación científica e intelectual ha hecho de ellos terreno abonado para los ensayos pedagógicos.

Contravenir sistemáticamente la propia experiencia como fuente de conocimiento es uno de los caminos directos al aislamiento. Qué es conveniente y qué es perjudicial; qué es de sentido común y qué lleva directo al fracaso es algo que el maestro ya captado deja de preguntarse. A partir de ese momento la doctrina de la secta comienza a ser el único punto de referencia. El adepto deja de hacerse preguntas

en relación a la vida y al mundo exterior y comienza a buscar instrucciones dentro de la doctrina y la normativa del grupo. Cuando surge cualquier problema en un centro escolar o se busca el mejor modo de organizar el trabajo, la pregunta deja de ser «¿qué podemos hacer?» para convertirse en «¿qué dice la normativa que hagamos?». Así, por ejemplo, ante un problema de vandalismo son ya escasas las posibilidades de que el profesor, como supuesto adulto responsable, ponga en práctica lo más adecuado para acabar con esa conducta. Normalmente tratará de ajustarse a las escasas y burocráticas posibilidades no prohibidas por el sistema. Y si priva al alumno agresivo y violento de una sola sesión de clase, un grupo de fieles acudirá inmediatamente a recordarle que eso está expresamente prohibido; que si le pilla el inspector, le cruje; o que el derecho a la educación del alumno, y por lo tanto de asistir a clase aunque sea a reventarla, está por encima de cualquier otra consideración.

Si unos alumnos, después de varios años de escolarización, siguen siendo analfabetos funcionales, la pregunta no es «qué ha pasado» y «cómo podemos recuperarlos». Directamente se acude a ver qué está legislado acerca de las horas obligatorias de lenguaje o de matemáticas para ese nivel educativo; o se empieza a barajar las posibilidad de diagnosticarlos como *alumnos con necesidades educativas especiales*; o se piensa en catalogarlos como alumnos de «compensatoria»; o cualquier otra maniobra diversiva con tal de no enfrentarse al problema real que pudiera ser tan sencillo como que se les ha enseñado poco y mal. Pero reconocer esto públicamente es imposible dentro de una organización blindada que sólo acepta las referencias que vengan de la construcción teórica del propio sistema.

En el ejemplo anterior, obvia decir que nadie se atreverá a exigir responsabilidades a los maestros que tuvieron a esos alumnos durante los años anteriores, y mucho menos se cometerá la imprudencia de poner el tema en conocimiento

del inspector, el cual estará muy ocupado mirando si hay papeleras en el patio, si la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.) está cómodamente instalada, si se han consignado correctamente en el Plan del Centro las excursiones a realizar durante el curso o si a algún alumno se le ha negado el aprobado.

Mirar para otro lado es también un modo de negar la realidad. No atreverse a protestar por la situación es colaborar con esa negación.

¿Qué ha utilizado la pedagogía para conseguir, como poco, silenciar, cuando no anular, la crítica hecha desde las aulas? La culpa. Una de las técnicas que las sectas han tomado de la psicoterapia pervirtiendo su utilización ha sido la de emplear la culpa en contra de la víctima hasta hacerla sentirse culpable. La pedagogía ha utilizado el sentimiento de culpa tanto contra los profesores que por temor se han abstenido de expresar sus dudas acerca del sistema, como contra los que sin mayor oposición se han convertido en fieles creyentes del mensaje pedagógico, como veremos más adelante. No es, por otro lado, nada diferente de lo que ha ocurrido en nuestra sociedad en los últimos años, invadida ésta de visiones extremadamente parciales y sectarias. Por ejemplo, cualquier propuesta de revisión acerca del funcionamiento de un aspecto parcial del sistema democrático ha sido castigada sistemáticamente con acusaciones privadas y públicas de intolerancia y de involucionismo como mínimo. Una buena parte de los medios de comunicación ha desarrollado una tenaz labor para presentar al crítico como un personaje varado en el pasado, nostálgico del poder absoluto, opuesto al progreso social y, desde luego, antidemócrata. Frecuentemente se ha tomado al disidente por culpable. Culpable de no sometimiento al actual estado de las cosas y por lo tanto sospechoso de trabajar a la contra. Nunca se han llegado a considerar los fundamentos de esa crítica, la cual, en no pocas ocasiones, habría servido

para mejorar el aspecto cuestionado. Se ha desarrollado una dictadura de opinión que sólo admite el tópico vulgar de que quien no está conmigo está contra mí y por tanto de la existencia de dos únicas opciones entre las que elegir (que es un modo como otro cualquiera de censurar la libertad de elección). El perfil del que no comulga con la opción hegemónica en su totalidad se tiene preparado, dibujado y listo para adjudicar. Como en cualquier modelo totalitario, el disconforme está juzgado y sentenciado de antemano. Descendamos a un terreno más práctico. Cuando a lo largo de estos años algunas voces han advertido acerca del comportamiento irresponsable de algunos políticos autonómicos, el efecto principal que se ha producido ha sido el de ridiculizar dichas advertencias tildando a sus autores de franquistas, centralistas, imperialistas y otros calificativos por el estilo. Se ha omitido cuidadosamente que no se estaba poniendo en cuestión ni el sistema democrático ni la organización política en Comunidades Autónomas sino el uso irregular, ilegal o inmoral que algunos estaban haciendo de su poder a la sombra de esa organización.

Cuando los problemas no se perciben o no se resuelven o permanecen intocados, crecen y degeneran hasta límites peligrosos. El resultado en el extremo es que en alguna Comunidad no sólo no se protege a una buena parte de la población, sino que se subvenciona su extorsión y su asesinato. Se presenta a las víctimas como culpables y se avergüenza a sus familiares. Esto es trabajo sucio adelantado para que ciudadanos de otra Autonomía decidan que sus hijos prescindan de su lengua materna y canten *Els segadors* o lo que haga falta al comenzar cada día la jornada escolar. Cualquier cosa con tal de no señalarse como culpables de pensamiento, palabra, obra u omisión a criterio de la autoridad local competente. No todas las amenazas se pagan con la vida. Las que llevan el disfraz de «razonables» se pagan con la presión y el aislamiento.

Así las cosas en la vida civil, en el mundo pedagógico se han seguido estrategias similares. El profesor que ha expresado públicamente su disconformidad con algún aspecto de este sistema educativo ha sido presionado y castigado. Castigado con visitas improvisadas de una Inspección que, repleta de estómagos agradecidos, ha dejado de ser un cuerpo técnico para convertirse en un comisariado político. Castigado con los peores horarios y los peores grupos. Castigado a no liberar ni una sola hora de docencia para ocupar jugosos cargos en el centro o en la administración. Pero no es ya sólo ni principalmente la administración educativa la que castiga. Han sido muchos años de reclutamiento y lavado de cerebro y, a estas alturas, el mecanismo está suficientemente rodado como para que sean los propios maestros, los propios compañeros, los que velen por el cumplimiento de la ortodoxia y den parte de cualquier desviación. Ocurre esto hasta extremos miserables. Para llegar a esta situación, la pedagogía sostuvo durante años una campaña de gran presión sobre los docentes. Éstos basaban su situación en el aula en sus conocimientos, en su valoración positiva de la enseñanza y en su experiencia en el trato con los alumnos. Pero la secta comenzó a afear su tarea como enseñantes de los contenidos culturalmente valiosos y a poner en duda desde la utilidad de dicha tarea hasta la oportunidad de los conocimientos mismos. Comenzó a desasosegarlos, obligándoles a cuestionarse sin descanso la posibilidad de que estuvieran siendo malos docentes por dedicarse a enseñar, y de que su influencia sobre los alumnos estuviese resultando perjudicial. Comenzó a explotar su sentimiento de culpa.

«Tus alumnos se aburren contigo», «explicas las cosas y no dejas que los chicos las descubran por sí mismos», «tu clase está excesivamente disciplinada y se nota en ella una gran falta de libertad», «¿de qué vale enseñar a los alumnos?; lo que hay que hacer es educarlos», «a ver si programas objetivos actitudinales y procedimentales, que son los importantes»,

«tienes que cambiar la metodología por otra más activa y lúdica», «debes ser el mejor amigo de tus alumnos, uno más de la clase», «sabrás mucho de tu materia pero eres un mal profesor». Éstos constituyen un escaso ejemplo de los mensajes con los que se ha martilleado al profesor hasta convertirlo en un payaso entretenido, en un divulgador mediocre y en un monitor multiusos, es decir, hasta hacerle perder su relevancia social y su dignidad. Al principio los docentes no ponían en duda la necesidad de una labor como la suya, pero la perseverancia en la imposición del fárrago pedagógico fue desestabilizando a muchos de ellos. Comenzaron a dudar de sí mismos porque, aunque dominaban la materia que enseñaban y se manejaban bien con los alumnos, podrían no estar teniendo la capacitación pedagógica adecuada. Tal vez se habían excedido enseñando y no habían cuidado las cuestiones de procedimiento que al parecer tan determinantes eran. Tal vez no tenían la actitud idónea ni educaban correctamente. Tal vez no habían programado su actividad cotidiana con el máximo detalle e improvisaban demasiado.

No pocos docentes comenzaron a sentirse responsables de los males de la enseñanza, culpa que ya se encargaban los pedagogos y sus allegados de reforzar y publicitar. Son demasiados los artículos publicados estos años atribuyendo los problemas del sistema a la escasa capacidad del profesorado para adaptarse a modos de convivencia democráticos o más igualitarios. Cualquier propuesta de debate sobre la vida escolar se ha cortado achacando el origen de los problemas al talante rígido, anticuado y autoritario de los profesores. Cuando las cosas no funcionan se ha dicho que lo que falla del plan no es el plan mismo sino su mala implantación debido a un profesorado de natural simple, poco entusiasta, resistente al cambio y que no alcanza a comprender la excelencia del diseño establecido. Muchos sucumbieron a lo que no era otra cosa que una tomadura de pelo, abrumados por la idea de ser efectivamente culpables por no entender el alcance de la doctrina, y avergonzados por haber sido meros prácticos del aula carentes de una dirección pedagógica adecuada.

«Tú no lo entiendes, pero...» es el modo en que esta pedagogía se ha dirigido siempre al maestro presentándose como la poseedora de la nueva verdad, de una verdad revelada sólo a unos pocos iluminados. Los que no resistieron la presión acabaron tomando esa doctrina como única referencia, incorporándose y transformándose en lo que fue la última etapa de la captación. Ya sumados al nuevo orden no se debía criticar el sistema sino esmerarse para comprenderlo mejor. Roger Ikor (*Las sectas,* Paradigma, Madrid, 1997), narra cómo en esta fase el adepto ya no se hace preguntas, pues la duda representa una traición al grupo. Y como en cualquier otra secta, si surge la duda, el adepto deberá pensar que el problema no está en la doctrina o en los líderes sino en él mismo, que no es lo «bastante espiritual» para comprenderla y menos para criticar a los miembros fundadores. La vida empieza a discurrir dentro del grupo.

Desde ese momento el objetivo de la enseñanza no es ser motor de progreso social o formar sólidamente a los ciudadanos. Desde ese momento deja de interesar una enseñanza de calidad y el profesor deja de esforzarse por ser un profesional competente. Desde ese momento sólo interesa progresar dentro del grupo. El modo más eficaz de conseguirlo es mostrando que uno vive exclusivamente por y para el grupo, que piensa y actúa según la ortodoxia colectiva, que sabe ser una pieza obediente del organigrama. El modo más eficaz de demostrar fidelidad a la secta es dedicarse al proselitismo. Quien ponga más empeño en convencer o ganar seguidores para la causa se hará un hueco en ese particular parnaso. Son ya multitud los docentes que año tras año han ido abandonando las aulas como premio por extender doctrina y para mejorar los púlpitos desde los que propagarla. En los centros de enseñanza los llaman «los desertores de la tiza» o los «pisamoquetas», apelativos casi

cariñosos si se piensa en esos otros como los «miraculos» o los «montagorrinas» que se manejan en el mundo rural.

Se han repartido cargos, prebendas y puestos de capataz a cualquiera que se mostrara dispuesto a poner su verbo al servicio del reclutamiento. Se han habilitado nuevos despachos para una nueva clase social ya consolidada en el mundo educativo: la de los asesores. Asesores, asesores de asesores, coordinadores de asesores y denominaciones de ese tipo han dado cobertura a una auténtica muchedumbre a la que el sistema *ha puesto un meublé* entre el recelo de unos pocos y la envidia de los más. Y ya puestos a regalar trabajo y mantener poltronas personales y colectivas, deberían al menos mantenerse las formas y procurar que el trabajo de tanto liberado y de tanto organismo colaborador con la causa resultase de alguna utilidad o produjese algún beneficio a la sociedad que los mantiene. Durante años, algunas instituciones y organismos dedicados a la evaluación del sistema (como es el caso del I.N.C.E.) o a la evaluación y el asesoramiento educativo (como el I.D.E.A.) no han hecho otra cosa que hurtar a la sociedad información sobre el verdadero estado de las cosas en la enseñanza y el desastre hacia el que se precipitaba. Su actuación ha colaborado decisivamente tanto a ocultar la realidad de las aulas como a facilitar que la doctrina se consolidase. Volver inoperante la evaluación ha sido una de las herramientas principales de que la secta pedagógica se ha valido para ejercer el control informativo. Mantener en secreto lo que sucede dentro es la estrategia habitual de cualquier secta para blindarse frente al exterior, evitar la fiscalización y asegurar así su permanencia en el poder. La transparencia podría desencadenar la opinión y el comentario, exponerla extramuros y acabar con ella. Las sectas siempre han precisado del encubrimiento y la manipulación de datos para su supervivencia.

Es difícil que mejore cualquier sistema si no dispone de un buen mecanismo de evaluación, y el sistema educativo no es una excepción. Sin embargo, la evaluación que se ha aplicado a nuestra enseñanza no es fiable. Mediante ella resulta imposible detectar qué es lo que no funciona para corregirlo y mejorarlo. El primer asunto es que los evaluadores no han percibido como problema aquello que lo estaba siendo en la dinámica cotidiana de los centros; o si lo han percibido, lo han ocultado para hacer ver que el modelo funcionaba. En todo caso, negar la existencia misma del problema vuelve imposible su solución. ¿Qué es o hubiera sido considerado problema para la secta? Nada fuera de su propio funcionamiento, nada conectado con la realidad exterior. Su aislamiento es garantía de su incapacidad para evaluar nada ajeno a ella.

El segundo asunto es que como los problemas de hecho existían, con el paso del tiempo fueron adquiriendo proporciones alarmantes. Los evaluadores se sintieron entonces «ligeramente obligados» a dar una explicación. Siendo el diseño intocable, entregaron a la sociedad una interpretación falsa y prejuzgada acerca del origen de los conflictos y achacaron la responsabilidad de ellos a quienes no los habían provocado. Metafóricamente, la historia de Nerón se repetía.

Por último, los problemas crecen hasta superar al comité pedagógico y alcanzar repercusión social. Es el momento actual en el que los medios de comunicación prestan atención a los conflictos que desbordan los centros educativos y los ciudadanos comienzan a inquietarse. ¿Cuál es entonces la reacción de los evaluadores? Vayamos al mundo real.

La concepción de la escuela como un *espacio de encuentro para la convivencia de la comunidad educativa* (cursilada donde las haya), de naturaleza lúdica y donde cualquier desatino tenía que ser comprendido y tolerado, sembró el caos en la escuela.

Algunas voces se quejaron desde las aulas anunciando que el fin de la disciplina significaba el fin de la enseñanza y que un maestro no respetado no era autoridad para sus

alumnos ni podía por tanto enseñarles. La queja no respondía a elevadas concepciones teóricas ni a una ideología política concreta. Nacía de la comprobación de la degradación que día a día se iba produciendo en el ambiente de estudio y de relación en los centros.

Los evaluadores contraatacaron ofreciendo fantásticas estadísticas que arrojaban los mejores resultados: La reforma educativa del 90 estaba altamente valorada porque atendía a los alumnos más diversos, porque había más orientadores en los centros o porque llevaba la democracia a las escuelas. En su autocomplacencia se felicitaban también al hacer públicas las cifras relativas al éxito escolar: un 90% de los alumnos aprobaba la Selectividad. Los datos se presentaban como indiscutibles. Lo que no desvelaban era que la pregunta de Lengua de un examen de Selectividad consistía en escribir el Pretérito Imperfecto del verbo «comer». Eso lo contaban, abochornados, algunos profesores que habían sido tribunal de la prueba. El fracaso escolar (confesado) rondaba ya entonces el 30%, mientras la secta pedagógica proclamaba la gran calidad de nuestro sistema. Sólo restaba afear a los insumisos que, ciegos al éxito, no adaptaban sus maneras y expectativas a los nuevos tiempos.

Ahora que llegan a la sociedad adulta las primeras generaciones perdidas de escolares los problemas tienen una difícil vuelta atrás. En primer lugar por lo extremo de su incompetencia. Llama la atención el estado de ignorancia y semianalfabetismo con que una gran parte del alumnado abandona el centro a los 16 años. En segundo lugar por lo extremo de su incivilidad, consecuencia natural cuando la familia no es capaz de establecer límites al comportamiento del chico y el centro no le habitúa a respetar las normas colectivas como entrenamiento para la futura vida en sociedad.

Lo curioso es que ahora que se produce esta situación es cuando algunos evaluadores empiezan a poner las barbas a remojar: el 5 de octubre de 2001, el Instituto de Evaluación y

Asesoramiento Educativo empieza por fin a filtrar datos de interés social. Hace públicos los resultados de una encuesta hecha a profesores no universitarios donde el 66% detecta problemas de disciplina en las aulas, un 47% conoce a compañeros amedrentados por alumnos y un 80% reclama medidas más contundentes en relación con el comportamiento de determinados estudiantes. El estudio informa de que un 90'5% de la muestra declara que la existencia de orden y disciplina en los centros se convierte en un factor de primera magnitud para que sea posible una educación de calidad. ¿Por qué ya sí se hacen estas encuestas? ¿Por qué ahora se empieza a dejar ver la situación real? ¿Cómo es que, de repente, interesa la opinión de los profesores? No nos hagamos ilusiones. Es mejor conocer los resultados oficialmente que no conocerlos o conocerlos sólo bajo cuerda, pero eso no significa que la voz de las aulas empiece a contar para la pedagogía. Sucede que el fracaso educativo es tan alarmante que algo tienen que conceder los evaluadores para poder decir en el futuro que ya lo decían ellos, que ya lo avisaron con sus estudios de campo. Tal vez agarrándose a ese clavo ardiendo eviten, una vez más, que sus poltronas y sus altares peligren. No se entiende de otro modo que esa «abundante cantidad de profesores absolutamente favorables a la Reforma Educativa» durante estos pasados años, súbitamente se registren ahora como una «mayoría de profesores que apoyan las reformas más importantes anunciadas por el Ministerio de Educación dentro de la Ley de Calidad», en la encuesta mencionada. Retiramos aquello de que los pedagogos son especialistas en nada. Son especialistas en sobrevivir a cualquier viento político. Tiene gracia que el mismo profesorado denostado por ellos vaya ahora a servirles, gracias a sus, al parecer, «veleidosas opiniones», para salvarse de la quema. Ésta es la reacción de los evaluadores. En todo caso, como un giro demasiado rápido de orientación resultaría sospechoso, el mejor modo de justificar el cambio ahora que el viento puede venir de costado es decir que la doctrina era perfecta cuando se

hizo pero que, con el tiempo, la sociedad ha cambiado y eso exige algunos ajustes.

Han contribuido al cambio de rumbo los datos arrojados por organismos internacionales sobre la situación escolar de varios países, España incluida. Difícilmente se puede publicitar la excelencia de nuestro sistema cuando informes como el de la O.C.D.E. de diciembre de 2001 hablan de una deficiente preparación de los estudiantes de secundaria de varios países y sitúa a los españoles por debajo de la media de los países desarrollados. En este caso los baremos de evaluación utilizados no dejan lugar a dudas: los estudiantes no dominan el cálculo (fracciones y ecuaciones de primer grado) ni comprenden lo que leen. La «aproximación a la ciencia» resulta de una lejanía intergaláctica para quien no se aproxima ni a un diccionario escolar: no saben lo que es una célula.

La ventaja de nuestro sistema de evaluación es que nunca ha tenido elementos comunes con otras evaluaciones tan pintorescas como aquella que destapó un escándalo económico-humorístico hace unos años en la Comunidad de Madrid. Los administradores de entonces liberaron una cantidad importante de millones para que una empresa (de algún conocido, supuso todo el mundo) estudiase de qué se alimentaban las cabras de la llamada Sierra Pobre de Madrid. Dado el importe de la factura, muchos pensaron que debían de alimentarse de caviar Beluga o de salpicón de mariscos, por lo menos. Los resultados indicaron que comían lo que pillaban: hierbajos, matojillos, plásticos, retales y restos de tortillas de patata: lo que todas las cabras. Algunos cobran por evaluar lo que ya se sabe y otros por no evaluar lo que interesaría conocer.

Además de negar la existencia de problemas, otros modos han sido empleados para hacer de la evaluación un instrumento ineficaz. Uno de ellos ha sido el del puro cambiazo, es decir, evaluar los aspectos cuantitativos del sistema (cuando no los puramente ornamentales) y presentar el resultado y las conclusiones como provenientes de una evaluación cualitativa.

Tomemos como ejemplo la calidad de la enseñanza. Profesores, padres de alumnos, plataformas ciudadanas, partidos y sindicatos de cualquier signo se manifiestan periódicamente y todos bajo el mismo lema: «Por la calidad de la enseñanza», aunque cada uno entiende por «calidad» algo radicalmente distinto que el vecino. Cuando se han fijado indicadores para conocer esta calidad, se ha recurrido sistemáticamente a aspectos como el número de alumnos escolarizados, el número de profesores por centro escolar, el número de alumnos por aula, el aumento de psicólogos y orientadores en los centros, o si hay ordenadores en los colegios e institutos. Como todo el alumnado está escolarizado, las aulas no están masificadas, hay personal de sobra en los centros y ordenadores conectados a internet no faltan, la valoración sale altamente positiva aunque la situación real desde cualquier otro punto de vista no sea tan halagüeña. La tendencia a evaluar cantidades para extender el resultado a todo el sistema, a tomar la parte por el todo, no parece tanto un error como un modo de manipular la situación para presentar como inmejorable un modelo que, en lo cualitativo, hace agua por todas partes. Si se ha optado por evaluar precisamente los aspectos cuantitativos es porque es en ellos donde el sistema ofrece buenos resultados dado el presupuesto que se destina a educación y que ha ido en aumento. Habría que preguntarse, sin embargo, si el que todos los alumnos estén escolarizados hasta los 16 años es garantía de calidad del sistema. O si el que gran cantidad de personal de todo tipo (docente, terapéutico, laboral) trabaje en un mismo centro significa que éste se organice mejor o que los alumnos aprendan más. De una cosa no se sigue necesariamente la otra.

Los contenidos de estudio, auténtico motor de la enseñanza, no son sin embargo objeto de revisión alguna. Y así, el coche no anda, mientras esta pedagogía tramposa dirige

nuestra mirada hacia lo alegre de la tapicería, lo impecable de la pintura o la suave redondez del volante para convencernos de que es un coche de calidad. Pero el coche no anda. Y no andará hasta que la secta esté dispuesta a admitir la importancia de las materias a enseñar y que éstas y no las cuestiones puramente formales están en relación directa con la calidad del sistema.

Éste no es el único aspecto discutible acerca de los modos de evaluar el sistema. El modo de recabar información para una evaluación general está prejuzgado y ofrece en sí mismo una valoración dudosa de las respuestas a elegir. Por ejemplo, en el diagnóstico general del sistema educativo realizado por el I.N.C.E. en el año 2000, se investigaba el tipo de programación confeccionada por los profesores, y se hacía según las siguientes categorías:

1) convencional
2) experiencial (utilizando los propios apuntes)
3) basada en la reforma
4) rechazo a la reforma.

Imagínense la opción tenida por correcta. El problema es que no se evalúa si el sistema es bueno, regular o malo, sino si se ajusta a la doctrina oficial, la cual sólo responde a una única escuela pedagógica, dudosa y discutible, cuyos resultados en el aula más bien obligan a pensar que ajustarse a ella sólo trae consecuencias penosas.

Es una evaluación arbitraria e irrelevante construida sobre un sistema de exclusiones continuas. En ese mismo diagnóstico se valoraba positivamente la utilización de una difusa «metodología innovadora» frente a la «clase magistral» que señalaba sin duda al mal profesor. Algunos baremos no son fiables para conocer el estado de salud de nuestro sistema de enseñanza. Algunos evaluadores no parecen los idóneos. No se puede ser juez y parte.

Gracias entre otras cosas al parapeto que le ha proporcionado al sistema esta manera de evaluar, el modelo (que ya se generó aislado del mundo) ha podido permanecer sin contacto con la realidad, e imponer una doctrina como indiscutible. Imponer un modelo totalizador es una característica común a todas las sectas. El modelo se diseña y es el exterior el que debe ajustarse a él. En el mundo de la educación, el esfuerzo para conseguir el acatamiento a la doctrina se ha realizado desde varios frentes. Hacer obligatoria la asistencia del profesorado a cursos que nada tienen que envidiar a los ejercicios espirituales más perversos es uno de ellos. Procurar que la vida del docente en el centro se desarrolle siempre en grupo, siempre en compañía, ha sido una táctica decisiva. Donde hay individuos realizando un trabajo personal, leyendo y pensando suele haber desarrollo de la voluntad y de la inteligencia y de la independencia de criterio; cualidades todas ellas opuestas a la «voz única» que el pensamiento doctrinario persigue. El individuo ha de depender del grupo para que la jerarquía sectaria funcione y ninguna decisión puede ser tomada fuera de ella. La imposibilidad de conseguir unanimidad de criterio en todo un conjunto de profesionales hace imposible que esa única voz represente realmente a todos. Pero por otro lado, la disparidad de criterio no interesa al pensamiento sectario porque le impide perpetuarse. El único camino que queda es, pues, exigir obediencia a la jerarquía y hacer del grupo una policía del pensamiento orwelliana.

No ha encontrado la secta demasiada resistencia para imponer el modelo colectivo de funcionamiento en las filas del magisterio. No nos referimos, obviamente, al contacto necesario o al tiempo compartido por los maestros por motivos laborales o profesionales. Nos referimos a organizar desde fuera el tiempo del que dispone el docente en el centro para el trabajo personal, para reflexionar y preparar las clases. En la actualidad el trabajo individual es prácticamente

inviable, sustituido como está por innumerables reuniones de grupo de asistencia obligatoria. Todas las semanas el profesor debe reunirse como mínimo con sus compañeros de ciclo y nivel. Claustros, comisiones de coordinación pedagógica, reuniones informativas, grupos de trabajo y consejos escolares rellenan el resto del tiempo y convierten al maestro en una suerte de ejecutivo ocupado en reuniones la mayor parte de las cuales son completamente irrelevantes. ¿Cuál es el fin de todo esto? Convocar reuniones permanentemente es un modo eficaz de organizar el control de los miembros del grupo. Es imposible ver por la calle a un mormón solitario. Cuando los hare-krishna atacan con sus panderos y sus canciones también lo hacen en pandilla. El grupo es el mecanismo para controlar al individuo, el modo de asegurar que las fuerzas no flaqueen, que las dudas no asomen. Si éstas aparecen en solitario pueden crear inseguridad y conducir al individuo a revisar sus creencias. Si aparecen cuando el sujeto está arropado por el grupo, siempre habrá algún miembro dispuesto a disiparlas o a culpabilizar convenientemente al vacilante con la acusación de traición. Cuando esto falla, la amenaza directa suele ser bastante eficaz. Conocimos a un jefe de estudios, auténtico líder espiritual, que no pudiendo convencer a un compañero en «amistosa conversación» de la bondad de tanto ejercicio colectivo, tanta burocracia y tanta reunión, optó por echarle al inspector a clase para que le «orientase convenientemente». Este mismo sujeto utilizaba a su camarilla como fuente de información del estado de ortodoxia ideológica de la plantilla. La mezquindad del magisterio es infinita no sólo por la existencia de psicópatas como los del ejemplo sino por lo que el resto está dispuesto a tolerar.

El tipo de tarea y de orden del día que se encarga al grupo suele ser de naturaleza repetitiva. Se repiten los mensajes semana tras semana, mes tras mes y año tras año siempre bajo las mismas consignas y con un martilleo tan incesante

que parecería perseguirse la colonización del subconsciente. Elaborar el Proyecto Curricular del Centro, revisar la Programación General Anual, fijar los objetivos procedimentales y actitudinales del alumnado; los eslóganes y frases hechas se repiten de año en año y se incluyen cada temporada en documentos oficiales que, imaginamos, nadie tendrá el cuajo de leerse salvo que medie una denuncia de la mamá buscabullas de turno. Porque lo que importa no es el documento en sí sino el hecho de que elaborarlo ha supuesto cumplir con una serie de repeticiones y recitados cuya función es afirmar la doctrina en las cabezas de los novicios. Las reuniones que no se fijan para elaborar documentos se dedican a realizar cursillos de ortodoxia, a revisar una y otra vez el «diseño de etapa» o a confeccionar «adaptaciones curriculares». Se dedican a cualquier banalidad que mantenga el tiempo, el pensamiento y la conversación apresados dentro de las mismas lindes. Repeticiones y recitados son medios que utilizan las sectas para inducir el trance. Determinadas dosis de plegarias y cánticos repetitivos consiguen anular voluntades y esclavizar entendimientos, crear dependencias y dificultar la toma de decisiones. Determinadas dosis vuelven al sujeto obediente.

En el mundo de las sectas el dinero es fundamental. El presupuesto en educación ha ido aumentando mucho a lo largo de los últimos años, pero nada parece suficiente para los estómagos insaciables de los gurús que no han parado de recordarnos año tras año que si la Reforma del año 90 no terminaba de implantarse era por falta de financiación. La realidad es que dinero no se ha escatimado. Otra cosa es cómo se haya gestionado o en qué se haya gastado. Dotar bien a los centros que ya existían o construir otros nuevos era necesario. Sin embargo, nuestros estadísticos podrían tener un detalle y ofrecernos, por ejemplo, el gasto exacto en esa plantilla de profesores retirada del aula para hacer proselitismo de la secta educativa y en el personal interino que, entonces, ha tenido que ocupar su lugar en los centros. También podrían

informarnos de la cantidad de dinero que ha ido a parar a la organización de cursillos y actividades para la formación del profesorado que nada tienen que ver con la enseñanza pero que dan jugosos sobres y privilegios a ponentes y organizadores. Muchas Comunidades Autónomas deberían explicar qué han subvencionado exactamente con el dinero de la educación. Muchas empresas del sector educativo deberían explicar su irresistible ascensión desde que se instauró el actual estado de las cosas. Porque el asunto, al final, podría verse desde el punto de vista del fundamentalismo sectario en lo que a la base se refiere y desde el punto de vista del clientelismo favorecido en cuanto se sube un solo peldaño en la jerarquía. La secta es un negocio sostenido por una peculiar demagogia, pero negocio al fin. Por eso, uno de los mayores problemas para desmontar su estructura es la resistencia que sus beneficiarios ejercen para no perder sus ventajas económicas y su estatus.

Éste es el motivo por el que cada vez que se llama la atención acerca de que hace falta mejorar la enseñanza se produce un inexplicable automatismo que traduce este aviso por: «hacen falta más recursos económicos, hace falta más pasta». Éste es el anuncio de que cualquier pequeña modificación que se quiera introducir para remontar el desastre educativo, si quiere prosperar, deberá incluir en el presupuesto ese montón de pequeñas y grandes gabelas que se han consolidado en los últimos años entre las ruedas del engranaje.

El 6 de diciembre de 2001, *El País* publica una relación entre el gasto en educación y el resultado obtenido. La relación está extraída de la evaluación de la O.C.D.E. para la enseñanza secundaria. Se acompaña la información de declaraciones de Álvaro Marchesi (ex Secretario de Estado para la Educación con el P.S.O.E., catedrático de Psicología de la Educación y miembro de I.D.E.A.) que llama la atención acerca del bajo gasto por estudiante que se hace en nuestro país comparado con otros países de la Unión Europea. Eulalia Vaquero, presidenta de la C.E.A.P.A., también atribuye los problemas de nuestros estudiantes a lo poco que se gasta en España en educación porque «en gasto, también estamos a la cola». Sin embargo, si nos concentramos en el gráfico de la O.C.D.E. podemos ver que existe un gasto a partir del cual por mucho que se incremente la dotación financiera, los resultados no mejoran. Esto explica que, con el mismo gasto, Japón obtenga mejores resultados que Suecia. Esto explicaría también que Italia, Noruega, Suiza, Dinamarca, Austria y EE.UU. gasten más que Suecia en educación pero sus estudiantes obtengan peores resultados. Con menos gasto que España, Irlanda, Corea y la República Checa obtienen mejores resultados. Brasil, con un presupuesto mínimo, obtiene pésimos resultados.

Esto nos habla de que hay un mínimo de dinero necesario para que un sistema educativo pueda funcionar, pero también nos dice que hay un umbral máximo de gasto a partir del cual, por mucho más dinero que se emplee, las cosas no funcionan mejor. Que el sistema que tiene una dotación correcta obtenga malos resultados confirma la existencia de problemas de naturaleza diferente a la económica, se disfracen éstos como se disfracen. En una ocasión la prensa se hizo eco de la dotación de un presupuesto extraordinario con el que el gobierno de Blair trataba de poner fin a los malos resultados del alumnado en matemáticas. El problema era que los alumnos no sabían multiplicar. ¿Son tan caras las tablas?

En el mundo del cine sucede lo mismo que en la enseñanza. Hay un presupuesto mínimo sin el cual una película no sale adelante pero cuando se tiene un buen guión, un buen director, buenos actores, el mejor decorado, el mejor maquillaje, un buen vestuario, el atrezzo necesario y un buen productor, más dinero no hace a la película mejor pero permite disfrutar de unas cuantas mariscadas.

Para asegurar su hegemonía, la secta pedagógica no sólo ha promocionado una dependencia de carácter económico

disfrazando los problemas de escasez financiera o repartiendo soldadas extra entre sus capataces o jefes de falange. Para asegurar su arraigo entre la base laboriosa ha utilizado medios un poco más sofisticados. Ha manipulado las técnicas de la dinámica individual y de grupo en su propio beneficio haciendo con el profesorado una labor falsamente terapéutica para perjuicio de estos y de la enseñanza.

Ninguna terapia se resuelve satisfactoriamente si no concurren al menos tres condiciones: que haya un terapeuta experimentado, que éste sea irreprochable éticamente con el paciente y que el paciente acuda a la terapia de modo voluntario. En el tratamiento terapéutico, el paciente, para poder aislar sus conflictos y resolverlos ha de comenzar por poner en tela de juicio lo que ha aprendido a lo largo de su vida, sus experiencias, sus emociones, sus criterios. Acepta como parte del proceso una pérdida de seguridad, de estabilidad y de referencias necesaria para revisar a fondo su vida y reconstruirla a partir de los elementos que le siguen siendo beneficiosos y útiles e incorporando otros nuevos. Es un proceso muy delicado porque el sujeto queda en muchos momentos enormemente expuesto y resulta extremadamente vulnerable durante ese proceso y hasta su posterior reconstrucción. El paciente queda temporalmente en manos del terapeuta. La labor del terapeuta consiste en acompañar y dirigir al sujeto para que se reconstruya desde sus propias categorías y no desde consignas externas. La pedagogía ha sustituido al terapeuta por un vendedor de ungüentos, por un charlatán de feria, por un flautista de Hamelín que ha conducido a los profesores y a la enseñanza al despeñadero para abandonarlos allí e improvisar desde su destrucción qué hacer con ellos. No entramos ahora en el motivo por el que era al parecer urgente asolar el territorio de la enseñanza. Queremos llamar la atención, sin embargo, sobre la actuación del falso terapeuta. Para empezar forzó una ruptura radical con el sistema de enseñanza anterior y con el quehacer del profesorado. Impuso una ruptura en la tradición educativa despreciando lo que de aprovechable tenían el sistema y sus profesionales. Con ello los maestros se habían de convertir en neopersonas orwellianas, en personas obligadas a partir de cero, que debían rechazar el pasado como referente, que negaban vergonzantemente sus experiencias, sus emociones y sus convicciones, sujetos destruidos. Esta situación de vacío, desarraigo y confusión dejó a los profesionales de la enseñanza en manos de la secta que les dio por todo asidero para su reconstrucción un conjunto de consignas ficticias y normas artificiales que acatar. La intención de ésta como de cualquier otra secta era captar, no convencer; era llamar a la obediencia, no a la convicción. La habilidad de esta secta ha sido engañar al profesor haciéndole creer que los juicios y emociones que le estaba imponiendo estaban en realidad dentro de él y que ella sólo facilitó que aflorasen proporcionándole un modo de interpretar la realidad a través de ellos.

Ha sido un terapia ilícita porque ha manipulado voluntades y porque ha tenido caracter obligatorio y forzoso para todo el que ha querido trabajar en la enseñanza. Pero ha sido más ilícita todavía si se piensa que, no habiendo enfermedad, no había necesidad de terapia alguna; que entre gente adulta hay modos más eficaces de desterrar del sistema o de la propia conducta profesional todo aquello que sea defectuoso.

Pudiera haber alguna esperanza de poner fin a esta dinámica si, por ejemplo, aquellos profesores que impostan su pertenencia a la secta para sobrevivir en su centro de trabajo, pero que no creen realmente en ella, abandonaran su pasividad y dejasen de ceder a la presión totalitaria. Esto no deja de ser un puro deseo, pero la realidad es que, día a día, son cada vez más los profesores que abandonan su silencio y protestan por la situación. También son cada vez más las personas relevantes del mundo de la cultura y del pensamiento que analizan, critican y proponen públicamente vías

para remontar el actual estado de la enseñanza. El desastre ha ido poco a poco haciéndose público y la preocupación se ha trasladado a los medios de comunicación y al conjunto de la sociedad, lo que no deja de ser un síntoma de salud, aunque la secta lo publicite como una operación de acoso y derribo contra el sistema público de enseñanza. Es su modo de protegerse contra la transparencia y la posibilidad de control de una estructura que les está resultando altamente útil y beneficiosa.

Maestros que superan su soledad perteneciendo a un grupo, profesores formados ya dentro de la secta, profesionales cuyo cambio de dirección ahora sería un reconocimiento público o personal de haber sido engañados o estafados durante años o automatismos asociados a las rutinas de la secta son algunos obstáculos que dificultan poner fin al actual estado de captación. De hecho las sectas provocan fobias en el sujeto para impedirle abandonar el grupo. Normalmente implantan en él una imagen de soledad, de infelicidad o de inseguridad asociada al hecho de independizarse. La secta pedagógica asocia al profesional que abandona el grupo la imagen de no progresista, no tolerante, insolidario, no democrático o, directamente, de sujeto asocial. La secta dispone de muchas estrategias de supervivencia y ésta es sólo una de ellas.

A lo largo de estos años han sido muy numerosos los artículos aparecidos en la prensa especializada, al principio cantando las bondades de este sistema educativo que entró en vigor (legalmente) en el año 90, y después achacando los problemas que surgían a un profesorado incompetente que no creía en la Logse. ¡No *creía* en la Logse! ¡El problema era de *creencia*! ¿Desde cuando hay que *creer* en una ley? Ése es el problema. No se ha pedido durante estos años análisis y evaluación de las situaciones, ni propuestas de modificación para mejorar allí donde hiciera falta, ni opinión que no fuera devota del troquel impuesto. Se ha pedido fanatismo

beato, adoración y, en definitiva, fe. Lo reconoce hasta Carme-Laura Gil, Consejera de Educación de la Generalitat de Cataluña, en *El País* del 4 de enero de 2000: «Al instaurar el sistema educativo hemos pedido fe y no hemos inspirado suficiente confianza». En efecto: no creemos en la mentira organizada ni en la extensión de la ignorancia.

Es probable que, en sentido estricto, la pedagogía de la que hablamos no pueda ser considerada técnicamente una secta. Pero esto puede resultar irrelevante si se tiene en cuenta que lo importante es conocer que hay muchos elementos comunes entre la pedagogía a la que nos referimos y las organizaciones de corte sectario, de los que es urgente prescindir. Uno muy principal es el modo en que se anula la posibilidad de pensamiento en los individuos al sustituir en ellos los argumentos por las consignas.

CONSIGNA, CREENCIA, CONVICCIÓN

Cuando una sociedad pierde las referencias, reniega de su tradición y rompe el hilo de su historia personal y colectiva queda expuesta al riesgo de los experimentos originales pero vacíos, de los ensayos sin fundamento. Su enseñanza se vuelve pasto de las tendencias totalitarias que se incorporan al sistema en forma de lemas. Éstos ocultan órdenes y mandatos de carácter indiscutible. La pedagogía ha actuado como un poderoso vehículo para transportar al mundo de la enseñanza los valores que la sociedad democrática se ha dado a sí misma. Al hacerlo desde el eslogan y la consigna ha incumplido con la tarea que esta misma sociedad le había encomendado: formar ciudadanos responsables y no autómatas obedientes.

La sociedad española probablemente está aburrida de la expresión «crisis de valores», de la cual se ha abusado repetidamente para justificar cualquier malestar o criticar cualquier cambio. Al estudiar Historia, no se encuentra apenas una época en la que nuestra sociedad no «estuviera en crisis», «entrara en crisis», o en la que «unos sucesos» en particular no «la pusieran al borde de una crisis», entre algún que otro momento de esplendor. O es que la crisis se remonta al principio de los tiempos, o es que con la expresión «crisis de valores» se quiere negar el carácter dinámico de esos mismos valores.

La sociedad española no es una sociedad en crisis; muy al contrario, es una sociedad con una enorme vitalidad, que

ha sido capaz de proporcionarse nuevos principios y criterios para organizar su convivencia desde la Transición de finales de los años setenta. Aparecen, sin embargo, algunas dificultades en el momento de seleccionar qué acciones son aquellas cuya puesta en práctica se corresponde con los principios elegidos, y qué procedimientos son los más eficaces en el momento de trasladar los valores vigentes a las generaciones más jóvenes. ¿Cuál puede ser el origen de estas dificultades?

Desde finales de los años cincuenta, por lo menos, se ha estado educando en un sistema que proponía un conjunto de valores como creencias inalterables. La Transición nos hizo vivir una «mini Revolución Francesa» que adoptaba la libertad, la igualdad y la fraternidad como el origen de los nuevos valores que la sociedad se quería dar a sí misma. Lo que al principio fue euforia y esperanza, con el paso de los años se fue convirtiendo en prácticas de la vida cotidiana de los ciudadanos y en acciones concretas propuestas por el Estado en sintonía con el nuevo proyecto social. Así, la idea de una sociedad más libre, más justa y más fraterna ha ido demandando la toma de medidas para incrementar la igualdad de oportunidades, la tolerancia o el respeto a los demás.

Uno de esos valores es la educación, que encierra un peculiar pliegue sobre sí mismo porque además de ser considerado por sí sólo algo imprescindible, es en realidad el vehículo para la supervivencia y la implantación de los demás valores, aunque la teoría pedagógica no siempre lo ha considerado así. La pedagogía de los años setenta y ochenta proclamaba estar por encima del bien y del mal, y proponía la asepsia ética para los colegios e institutos al considerar que la «transmisión de valores» era la fuente de todo mal y un modo encubierto de imponer una ideología. Como al sostener esta posición la pedagogía se colocaba al margen del sistema, finalmente tuvo que aceptar los nuevos vientos políticos y sociales y proclamar, ahora sí, la necesidad de

«educar en valores» a los alumnos. De manera que el discurso pedagógico prescindió vergonzantemente de su publicitada e hipotética neutralidad ideológica (lo que hacía de esta pretendida posición una ideología en sí misma) para autoproponerse como vehículo de transmisión de los valores que la jerarquía política y administrativa quisiera trasladar al sistema de enseñanza. La pedagogía se colocaba en una posición singular: la de ceder a un chantaje que ella misma había propuesto, es decir, puestos de trabajo e influencia sobre el sistema, a cambio de transmitir valores. El pacto quedó sellado.

Los profesionales de la pedagogía tuvieron que interrumpir súbitamente sus estudios estadísticos acerca de la naturaleza del alma del alumnado, cuando no su trabajo para conseguir un mundo feliz regido por el «laissez faire» y «la no intervención en el natural desarrollo del educando», para ponerse a pensar en la Ética. Esto planteó dos problemas: por un lado, no militaban en las filas de la pedagogía sujetos suficientemente preparados para realizar una reflexión en profundidad sobre los valores de la sociedad. Los estudios de pedagogía habían quedado vacíos de contenidos, escindidos ya de las antiguas Facultades de Filosofía y Letras.

El segundo problema era que los pedagogos no apreciaban la necesidad de transmitir valores a las nuevas generaciones. Si aceptaban hacerlo, era por la pura presión política. Un número importante de los profesionales de la pedagogía seguramente no estaba convencido de la bondad de la neutralidad ideológica, pero preferían educar en ella antes que permitir que la razón se impusiera a la creencia como procedimiento para adoptar un valor.

En cualquier caso, el resultado fue que al no saber los pedagogos manejarse más allá del tópico y de los lugares comunes, lo que podía haber sido una importante contribución a la educación por parte de estos profesionales, es decir, establecer un vehículo desde el mundo de la ciencia y del

pensamiento hasta el mundo de la enseñanza, se redujo a la elaboración de una estéril lista de supuestas virtudes que de modo burocrático se incorporó al plan de estudios en forma de consignas o lemas de obligado cumplimiento bajo la denominación de «áreas transversales».

Somos muchos los que nos hemos aburrido con aquellos cuentos cargados de moralina, cuentos que no progresaban, cuentos que no dejaban vivir, que robaban el aire: leído uno, leídos todos. Eran historias simples, cerradas sobre sí mismas y con frecuencia tediosas, cuyo único fin era constituirse en un manual de buena conducta y de fiel creyente. Las más de las veces las creencias, los modales, los usos y los comportamientos recomendados se fijaban a criterio como de tópicas tías beatas y solteronas de ciudad de provincias en los años cincuenta. Junto a aquella traca didáctico-moralizante, otros cuentos nos entretenían, nos deleitaban, o llevaban la aventura a nuestras vidas. Nos deberíamos estar felicitando porque aquellos clichés tópicos no transiten ya por nuestro panorama lector. Pero no es del todo cierto. Hoy se escriben magníficos cuentos para niños, estupendas historias para jóvenes, colecciones de narrativa infantil y juvenil que no tienen desperdicio, llenas de diversión, entretenimiento o enigma. Pero junto a ellos conviven en cantidad nada despreciable un montón de relatos se diría que exportados directamente por la mayoría moral norteamericana cuyas proclamas son ya, por lo que se ve, majaderías muy asentadas en todo el occidente europeo.

Luis Daniel González, en su artículo «Ficciones de libertad» (*Nueva Revista*, mayo-junio de 2000) desvela y relata con lucidez esta situación. Cuenta cómo, por ejemplo, la tendencia antiautoritaria ha hecho de padres y profesores despóticos clichés manidos contra los que embestir sin temor ni riesgo. El político nazi o racista, o el empresario al que le importan un comino las ballenas, cumplen la misma función. *Los editores velan para que sus pulcras colecciones no contengan cazadores despiadados como los de las novelas decimonónicas o simplemente irresponsables...* El cinturón de castidad y la autocensura resucitan de nuevo. Esta vez, el que los niños no hablen cuando hay mayores delante u obedezcan ciegamente cualquier orden disparatada, se sustituyen por otras consignas que nos permiten ver en todo su esplendor a «Juanito, el niño tolerante», «Pepito, el solidario», o la «Pandilla cucaracha», cuadrilla ecológicamente perfecta que toma su nombre del celo puesto en proteger a esos asquerosos artrópodos. El final es igual tanto para el infante que en el pasado no iba permanentemente repeinado como para el que en la actualidad no ama a cualquier cetáceo más que a sí mismo: los dos arderán en el mismo fuego del infierno.

Muchas de estas «historias ejemplares» se han colado en el centro escolar a través de los libros de texto y amparándose en esas infatigables generadoras de conductas obligatorias que son las *áreas transversales*.

Entre los cuentos de un libro de texto para alumnos de infantil, uno de ellos llama especialmente la atención no sólo por la ausencia de una historia que contar o por colocar al lector al borde del suicidio por aburrimiento. En esto coincide con otros muchos. Llama la atención por el grado de ajuste al manual de la moralina del que hablamos. Contamos el cuento. Resistan un poco: Unos hombres llegan a un idílico bosque (aplastando la hierba, las fresas y las piñas, por descontado) para talar un abeto (especie protegida donde las haya, como todos sabemos). Necesitan el abeto como atrezzo para el rodaje del anuncio de un perfume. La niña protagonista moviliza lo divino y lo humano para evitar el asesinato de la conífera, pero ni al guardabosques hacen caso los desalmados que, erre que erre, están por la labor de talar el abeto de marras. Finalmente, la pequeña heroína avisa a los periodistas, que vienen con sus cámaras de televisión a grabar la noticia. Ante el posible escándalo, los operarios huyen

despavoridos sin cortar el abeto. La niña agradece a los periodistas su intervención y a continuación hace un anuncio con una pancarta que dice: «El bosque es de todos: ¡Salvémosle!» Y colorín, colorado.

El mensaje «transversal» es claro: cortar un árbol es un acto deleznable. Sin excepción. Pero hay un mensaje añadido: puedes tener razón o no, que si los medios de comunicación están de tu parte, ganas la batalla. ¡Ésos son valores, sí señor!

Nos gustaría suscribir el mensaje esperanzador de Luis Daniel González: «Si podemos ver con claridad que los libros que perduran como mejores son los que nacieron libremente y evitaron lo falso y lo circunstancial, hay fundamento para suponer que tampoco sobrevivirán los libros oportunistas que emplean los mensajes multiculturales o ecologistas como ingredientes triviales».

La influencia pedagógica genera una literatura mala y sometida. Pero, ¿cómo han conseguido los pedagogos evitar el rechazo a su proceder en una sociedad que se daba la libertad de elección como uno de sus valores máximos? La pedagogía tuvo a su favor que las nuevas generaciones de padres, maestros y educadores ya habían sido «aleccionadas en valores» al menos una vez en su vida, y sólo tuvieron que apelar de nuevo a su mecanismo de creencia, que no a la razón o al entendimiento, para sustituir un repertorio de valores por otro. Así, donde «compasión» escribe «solidaridad»; donde «amor al prójimo», «tolerancia»; donde «libre albedrío», «libertad». Y el proceso quedó completado, o eso creyó la pedagogía. Porque la ocurrencia de buscar orientación para el individuo desde la consigna, provoca digestiones peligrosas que pueden obligar a quien las sufre a deslizarse de la tolerancia a la intolerancia, del comportamiento razonable al fanatismo, o de la generosidad al egoísmo, de modo súbito e incluso sin darse cuenta. Y si esto sucede es porque la convicción ha estado ausente del proceso, y no

ofrece ahora mecanismos de control sobre las propias conductas. Al adoptarse éstas automáticamente, se hace difícil establecer qué acciones puedan ser las que con mayor garantía se correspondan con unos principios elegidos y qué procedimientos sean los más eficaces para la puesta en práctica de esas acciones. Juanito, el niño bien educado, aprenderá ahora a recitar consignas tan de memoria como antes recitaba el catecismo o la lista de los reyes godos. El problema que se puede añadir es que a sus padres se les llegue a escapar un «soy demócrata por la gracia de Dios» que puede helar la sangre de la clase pedagógica y poner de manifiesto la posible indigestión de la que venimos hablando.

Esto no significa que nada ha cambiado y que las antiguas virtudes permanecen ahora camufladas bajo el manto de los «nuevos valores». Algunos valores que estuvieron vigentes en el pasado e incluso en el pasado remoto siguen actuando en nuestra sociedad y son, expresa o implícitamente, aceptados como valiosos. Otros valores, se denominen con la palabra que sea, han estado sujetos a cambios y evoluciones tanto como lo han estado las relaciones entre las personas. Otros, en fin, han quedado definitivamente desterrados: hoy es difícil encontrar a alguien para quien «la honra» sea un fundamento ético.

El problema no es, pues, que las propuestas éticas que la sociedad se ha dado no le estén sirviendo. El problema es que los proyectos éticos se han formulado como normas de obligado cumplimiento. El discurso político, y consecuentemente el pedagógico, han monopolizado estos proyectos para utilizarlos frecuentemente como armas arrojadizas en las campañas electorales y como inspección de conciencia en las instituciones escolares. Los han incorporado a la vida política y escolar en forma de eslogan, y luego han dado un paso más: han reunido todos estos eslóganes bajo un término cuyo significado supuestamente los contiene a todos: la palabra «demócrata». Seguramente esto exigiría alguna explicación,

pues si es cierto que la actual democracia propugna la libertad, la tolerancia, la no violencia, el respeto o la igualdad, entre otros, como valores irrenunciables, autocalificarse de demócrata no es suficiente para garantizar que uno satisface suficientemente el cumplimiento de estos valores: libertad, igualdad o tolerancia son conceptos de rango superior y mayor amplitud de significado que el término «demócrata».

De la ilusión, del trabajo y del esfuerzo que se pusieron para conseguir el ordenamiento democrático en esta sociedad, se pasa entonces a que «ser demócrata» es un valor en sí mismo, pero no un valor cualquiera: es «El Valor». Asistimos constantemente a debates en los que un político insulta a otro de «antidemócrata» y con ello consigue descalificarle por completo. El espectador entenderá automáticamente que al ser tildado de antidemócrata, el denunciado habrá cometido algún delito de lesa tolerancia, lesa no violencia, leso respeto, lesa igualdad, o algún atentado contra la libertad. También empieza a ser un insulto frecuente entre ciertos ciudadanos.

Trasladado al terreno escolar, Juanito comenzará a ser evaluado por sus conductas democráticas o no, según haya sostenido alguna peleílla en el recreo o éste haya transcurrido sin incidentes. Lo triste será ver que un día nuestros escolares prescinden del estupendo repertorio de improperios proporcionados por nuestro idioma, para sustituir el «eres un idiota» por «eres un insolidario y un antidemócrata» cuando reciben un empujón. Ese día, la pedantería política y pedagógica habrá dado sus frutos.

Cuando eso comience a suceder en el sistema educativo, será porque se ha estado corrompiendo, intencionada e irresponsablemente, el derecho con que la sociedad legitima a sus colegios, institutos y universidades para formar ética y culturalmente a sus ciudadanos. Tomemos un ejemplo: la educación para la democracia.

Todo legitima a nuestra sociedad para exigir al sistema de enseñanza la formación de ciudadanos responsables capaces de participar en el futuro en la organización democrática. Quiere sin embargo el capricho pedagógico introducir en nuestro sistema educativo la intención de educar para la democracia bajo el lema «la educación democrática». Desde ese momento, el principio queda pervertido, y el caos conceptual instalado entre los profesionales de la enseñanza. Desde el mismo momento de formular el eslogan, el colegio deja de ser la institución que capacita a los chicos para participar en el futuro de una sociedad democrática, y pasa a ser simplemente una «democracia en sí misma».

«Educar para la democracia» no es sinónimo de «educar democráticamente». Pretender su equivalencia es negar la función que al colegio se le ha encomendado. Éste deja de ser un lugar donde los profesores enseñan, preparan y conducen al alumno hacia el conocimiento y la solidez personal, para constituirse en una reunión de ciudadanos de diferentes edades que participan en las decisiones de la vida escolar en igualdad de condiciones y con derecho a voz y a voto.

«Educar democráticamente» o «educar para la democracia» son dos modelos muy encontrados y hasta opuestos. En el primer modelo se prescinde de todos los pasos intermedios relacionados con la reflexión, el estudio o el trabajo intelectual del individuo, y se le entrena en las simples conductas, y se le sitúa directamente en el final del camino: ejerciendo la democracia escolar. «Aquí no manda uno; aquí mandamos todos», es la solución insostenible que la pedagogía parece haberse dado para establecer, de una vez por todas, el régimen democrático en colegios e institutos. Ha intentado trasladar las cuestiones formales de la democracia directamente al mundo educativo. Este traslado ha exigido algunos sacrificios. El primer sacrificado ha sido el profesor. La casta pedagógica ha querido presentar a la sociedad la figura de un profesor ofreciendo una clase magistral a sus alumnos como equivalente a la figura de un tirano que impone su voluntad a la ciudadanía. Esta casta se ha constituido en grupo de control e inspección

de los profesores, y dictamina sobre cada pequeño paso a dar en la enseñanza, y censura lo que no se ajusta a su parecer. Impone metodologías y considera que se aplican «métodos democráticos» cuando el alumno interviene en clase, y otros «no democráticos2, calificación que se basa en una mayor intervención del profesor. Pero la realidad es que, mientras no se demuestre lo contrario, el profesor es el que tiene los conocimientos y la responsabilidad de procurar una base para el crecimiento personal de sus alumnos, y éstos son los que tienen que ir llegando al conocimiento y a la formación ética. La pedagogía propone, como alternativa a los métodos que considera «no democráticos», un «aprendizaje activo y participativo», porque la actividad y la participación son vitales para el funcionamiento del sistema democrático. Para conseguirlo, se recomienda que el profesor silencie lo que sabe, o que actúe como mero moderador de la actividad que el alumnado quiera desarrollar, y de los debates que quiera sostener en ese particular congreso. Desde el momento en que el profesor, convencido u obligado, acepta la consigna del silencio, sólo será posible realizar aquellas actividades y celebrar aquellos debates que sean del interés de los pequeños diputados. Con seguridad habría muchos otros temas en los que el profesor les podría haber interesado; pero los alumnos, que están naturalmente en mayoría, los desconocen.

El profesor tiene que proporcionar a los alumnos los conocimientos que son su posibilidad de formación, bien sea a través de conferencias, elaboración de temas con libros, trabajos de investigación o metodologías mixtas de cualquier tipo. El alumno tiene derecho a escuchar y a ser enseñado, y negarle este derecho con la excusa inconsistente de que escuchando se le condena a la pasividad y al aburrimiento, es condenarle en realidad a no ser enseñado. Cuando la pedagogía niega al profesor como experto, como autoridad en su materia, le desautoriza sin motivo ante unos alumnos que difícilmente, entonces, podrán aceptar alguna

influencia suya en el momento de recibir de él una formación ética, formación que por otro lado la pedagogía le ha encargado a ese mismo profesor. La pedagogía niega al profesor como enseñante y educador. Niega también la participación real del alumnado, porque no se puede participar en nada desde la nada, desde la carencia de criterio, desde la ausencia de conocimiento.

Cuesta creer que éste sea el democrático ciudadano del futuro cuya formación encargó la sociedad a los centros escolares. La traslación directa de las cuestiones formales de la democracia a las instituciones educativas no funciona. Y no funciona porque se está trasladando un resultado como si fuera un procedimiento. Se propone al alumno que participe democráticamente sin haber sido entrenado en el ejercicio democrático, y se le está proponiendo que ejerza una crítica sobre un contenido antes de haberle ofrecido información suficiente sobre ese contenido. Pero el sistema democrático nunca ha encargado a los colegios meros autómatas democráticos, sino personas capaces y responsables.

El derecho a la educación, que nuestra Constitución garantiza a todos, no puede estar sujeto a simplificaciones y malas interpretaciones que lo perviertan en el momento de hacerlo efectivo. Que las escuelas respondan al funcionamiento democrático de la sociedad, no significa que las aulas deban organizarse democráticamente. Las aulas no son una reunión de iguales: son un lugar donde se van a formar personas que en el futuro podrán participar en igualdad de condiciones en la sociedad. Desterrar de las aulas el modelo autoritario era necesario; pero hacer ver que ello equivale a que un profesor deje de serlo y abdique de sus obligaciones es una conculcación del derecho a la educación. La pedagogía ha instalado un auténtico sistema de partidos políticos dentro del sistema escolar. Por un lado, los profesores; por otro, los alumnos; por otro, las asociaciones de padres; y por otro, el personal no docente. Estos grupos se van constitu-

yendo en meros grupos de presión corporativos innecesariamente enfrentados en una lucha en la cual todos salen perdiendo. Desde el momento en que un centro escolar se constituye en una imitación de la democracia de partidos, todos los asuntos que conciernen a ese centro pasan a tener carácter negociable, y a estar sujetos a las presiones que los diferentes grupos quieran ejercer. Esto, que funciona en la sociedad, es el principio del fin del cumplimiento de la función que la misma sociedad democrática atribuye a los colegios. Las discusiones y decisiones colectivas acerca de todo lo que afecta a una sociedad son síntoma de salud social; pero la democracia es, de entre todos los sistemas políticos, el que exige precisamente mayor responsabilidad y preparación a sus ciudadanos: y es esta preparación la que está siendo menoscabada al ser sustituida por votaciones acerca de si es procedente o no proponer a los alumnos ejercicios de cálculo mental, y por votar, además, acerca del nivel de dificultad apropiado.

Que todos los ciudadanos tengan derecho a la sanidad gratuita no significa necesariamente que todos sepan diagnosticar enfermedades o prescribir tratamientos, y ni siquiera establecer el horario de funcionamiento de los quirófanos. La participación de los ciudadanos en los colegios debe estar acotada en términos equivalentes, porque si bien es cierto que los ciudadanos se sienten muy implicados en el sistema educativo, y así debe ser, ello no es ni puede ser causa de una autoatribución ilimitada de responsabilidades que previamente ya están asignadas a profesionales. Cuando se da este exceso, es porque la pedagogía ha sustituido un plan de estudios elaborado por expertos en las diferentes materias, por un ignorante «diseño curricular» elaborado por ella misma que, de puro vacuo, da entrada a cualquier discusión.

El sistema educativo no puede ser una «isla autoritaria» dentro de una sociedad democrática. La democracia escolar debe significar participación de los ciudadanos en el control

de la gestión económica de los centros; participación, asimismo, a través de las elecciones generales, autonómicas y locales, en las decisiones de política educativa general, que incluyen dotaciones económicas y de material, aspectos generales de organización del sistema, e incluso decisiones acerca de la situación geográfica de los centros escolares; a un nivel menor, colaboración de los ciudadanos con cada centro por vía individual o colectiva, proponiendo o colaborando con actividades que desarrollan el plan de estudios.

Pero en lo que a los conocimientos científicos se refiere, poco tiene que decir la decisión de asamblea alguna. Los científicos ofrecen a la enseñanza el resultado de sus investigaciones para que los profesores puedan ponerlo al alcance de los alumnos. Qué contenidos y de qué modo trasladarlos a éstos, serán, pues, cuestiones que corresponda dilucidar a los expertos, a los que la sociedad debería encargar el diseño del plan de estudios. Cuando el diseño de este plan cae en manos de quien no conoce ni los contenidos a transmitir, sucede con los contenidos científicos lo mismo que sucedió con la «transmisión de valores»: se obvian, se esquematizan o se pervierten.

Si hay una crisis en el mundo escolar, ésta es la provocada por el marasmo conceptual al que estos sucesos le han llevado: al sustituir cualquier otra posibilidad por las normas de creencia, por el eslogan y por la fórmula, se ha dado lugar a un vacío de convicciones, que inmediatamente, como es habitual en estos casos, se ha tenido que llenar con leyes y reglamentos. Éstos pretenden contemplar y regir hasta el más mínimo suceso de los que pueden tener lugar en un centro escolar, de manera que la resolución de cualquier conflicto o duda, o cualquier toma de decisiones, no se resuelven o se realizan por convicción o atendiendo al sentido común, sino consultando lo que la ley o el reglamento dice sobre el particular. La ley es la nueva religión y, como tal, sus principios se adoptan y se aplican, sean eficaces o no. De

este modo, se contradice la intención de la sociedad de formar personas responsables que pueden elegir libremente, y se forman fieles creyentes o sumisos observantes, y se niega así el fundamento de la democracia: la libertad.

La propaganda pedagógica convenció a las familias de que su hijo sería formado integralmente en el colegio; en consecuencia, las familias se han ido desentendiendo progresivamente de esa formación. El resultado es que los chicos empiezan a acudir a los centros escolares sin los niveles mínimos de socialización que se adquieren en la familia. Todo ello coloca a los alumnos en situación de indefensión ante la recepción de los mensajes que la secta pedagógica quiera transmitir.

Es necesario acabar con esta posibilidad. La formación ética y las convicciones que se piden a los ciudadanos de una democracia tienen que ser enseñadas en el colegio por quienes previamente las conocen; su aprendizaje, además, sólo es posible si los alumnos han sido informados con anterioridad de cuál es el motivo de su asistencia a un colegio, información que forzosamente debe proporcionarse en la familia. Todo ello exige un esfuerzo de fundamentación y de elaboración de nuevos conceptos globales sobre la enseñanza. Un esfuerzo que parece, visto desde hoy, inabordable. Un esfuerzo, de todos modos, imprescindible.

LA TRAMPA Y LA LEY

Muchas son las sectas que han encontrado en la educación el nido donde acomodar sus larvas, el cuartel general desde el que ejercer su pandillaje. Hace ya veinte años que pedagogos, sindicatos, concejales y falsos profetas tomaron al asalto el sistema de enseñanza español y aprendieron con rapidez que la ley podía ser una poderosa herramienta de sometimiento de la realidad, que no sólo «quien hace la ley hace la trampa», sino que quien hacía la trampa podía muy bien hacer la ley.

Manos a la obra y extremando la línea marcada por la Ley General de Educación del año 70, en 1982 aparecieron los llamados Programas Renovados, que constituían ya un paso decidido e irreversible en el proceso de descafeinamiento al que se estaba sometiendo a los planes de estudio y a la preparación cultural de los ciudadanos. Como todo lo allí expuesto sonaba muy emotivo e innovador, como publicitaba la imagen de una sociedad libre y creativa, como prometía llenar de ilusión un territorio, el de la enseñanza, asociado por muchos a pasadas amarguras, el plan avanzó imparable hasta culminar en lo que para unos representó el maravilloso parto del año 90, la Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo (Logse), que colmaba, sobre el papel, todas sus expectativas. Para otros, sin embargo, terminó representando, en el aula, la peor de las pesadillas.

Sería estéril hablar de una ley si no hablásemos sobre el modelo de enseñanza al que dio carácter oficial y al que posteriormente continuó perfilando.

En 1987 el Ministerio de Educación y Ciencia edita el documento *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate* en el que el entonces ministro, José Mª Maravall, ofrecía un diagnóstico de los males que arrastraba nuestra educación. A su parecer, el sistema tenía a sus espaldas un pasado repleto de precipitadas improvisaciones implantadas por decreto y la máxima reforma que admitía para corregir las deficiencias afectaba exclusivamente a un cambio en los programas de estudio. Esto era tildado en el documento de concepción poco rigurosa y tributaria de un entendimiento libresco de la labor educativa, que hacía de docentes y alumnos meros servidores del programa e ignoraba el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para huir de los errores del pasado se felicitaba el entonces ministro por haber elegido el método experimental de ensayo de los nuevos modelos curriculares. De haberse experimentado antes las innovaciones curriculares proyectadas, gran parte de los yerros cometidos irremediablemente a lo largo de la historia de la enseñanza española no habrían tenido lugar. Frente a algunos inconvenientes, las ventajas del método elegido se revelaban colosales: constatación de resultados experimentales, rectificaciones de resultados, hipótesis de partida, impulso del debate entre los agentes educativos que participaban en la experimentación. Una actividad nueva y desenfrenada que llevaba a los diseñadores y a sus brazos ejecutores a los límites del paroxismo, a morir de éxito.

Lo que en definitiva se pretendía con el empleo de este método, al que rigurosamente no se podía llamar experimental, era dar una pátina científica a los experimentos entendiendo que sólo lo experimental era científico. El problema es que perdieron de vista que la ciencia no sólo utiliza el método experimental. Que el avance científico depende de la lógica que crea nuevos conceptos cuya posterior falsación o verificación va a depender del método experimental. Que sin los conceptos ofrecidos por la lógica no hay

sobre qué experimentar. Que esos nuevos conceptos son posibles gracias a la conservación de las verdades anteriores, de lo ya descubierto, de aquello cuyo buen funcionamiento está demostrado y es comprobable. Que cuando la ciencia establece una hipótesis lo hace sobre certezas científicas anteriores y contrastadas, sobre fundamentos que permiten superar el nivel de conjetura.

Perdieron todo esto de vista porque en realidad su proyecto no respondía a causas lógicas ni científicas sino a otras de carácter político, económico o de otra naturaleza. Por ello, presentaron como hipótesis lo que eran deseos personales, como certeza científica lo que era especulación sin base, y como método experimental lo que no pasaba de ser un tanteo carente de fundamento.

Todo el intento pecó de falta de rigor. Hubo una concienzuda preparación para interpretar como positivo cualquier resultado que se obtuviese. Se elaboró un modelo lingüístico desde el que interpretar los resultados del modo que convenía, ofreciendo una redacción de los sucesos que nada tenía que ver con la realidad. Si el nivel del alumnado descendía en Geografía, el resultado no se presentaba como malo, sino que se restaba importancia a la materia en cuestión y se explicaba cómo el experimento era todo un éxito ya que hoy en día no se buscaba que el alumno supiese los ríos y cordilleras, sino que interesaba más su formación integral como persona o que fuese consciente de la importancia de mantener limpios los ríos y montañas. Fue una estafa. No se explica de otro modo que un modelo que «ensayado experimentalmente» fracasaba, fuese luego generalizado a todo el sistema hasta conseguir su completa desestabilización. ¿Hubo voluntad de acabar con la enseñanza con premeditación y alevosía o lo que sucedió se debió a la incompetencia y la falta de preparación de los padres de la criatura? Porque de hecho sucedían cosas tan llamativas como criticar las materias de estudio de

programas anteriores para acabar proponiendo otras nuevas tan relevantes como «talleres», que no pasaba de ser una iniciación al bricolaje.

No negamos que el sistema anterior precisara reformas, pero no precisamente éstas. No unas reformas basadas en la promoción de la ignorancia y en el desprecio por la propia cultura. Lo que se hizo no fue una reforma del sistema anterior. Realmente se excavó una zanja entre ambos sistemas porque no interesaba conservar nada, ni lo valioso, ni lo contrastado, ni lo que funcionaba. Interesaba lo original entendiendo por ello todo lo que fuese partir de cero y romper con todo, todo lo que contribuyese a crear un nuevo sistema dentro de la más estricta desconexión de la tradición cultural, todo lo que llevase a instalar la utopía a golpe de machete legal. Para ello, la labor de los diversos movimientos de renovación pedagógica que venían funcionando desde los primeros setenta había sido al parecer tan inestimable e imprescindible que su «meritorio y voluntario» trabajo era agradecido por el ministro de educación en el proyecto de reforma.

Mientras la gleba pedagógica de los setenta y ochenta era el tonto útil para conseguir esos objetivos, la empresa de derribos del conocimiento, muchos se frotaban las manos con avaricia pensando en las ventajas que podrían obtener en un país de ignorantes manipulables, en los jugosos beneficios que prometía la nueva red clientelar en marcha.

Y, para que no se dijera más adelante, el documento del 87 cuidaba las formas y relataba cómo la incorporación de los centros al nuevo modelo fue fruto de una decisión colectiva, tuvo carácter voluntario y no fue una imposición administrativa. Un modo como otro cualquiera de disolver la responsabilidad del equipo de gobierno acerca del éxito o fracaso de la empresa en ese marasmo colectivo que bajo enunciados como «fue una decisión democrática» o «todos los agentes sociales participaron en las decisiones», que podría protegerles de futuras acusaciones en el «Gran Salto Adelante» que tenían proyectado.

Muchas son las cosas que se podrían comentar acerca de los argumentos por los cuales se iba a llevar a cabo esa anunciada reforma. Algunos de ellos llaman especialmente la atención por lo inconsistente de su lógica. Poniendo en funcionamiento una demagogia en aquellos momentos incontestable por progresista, estaban urdiendo la trampa que luego la Logse desarrolló hasta extremos de virtuosismo. Por ejemplo: la Ley General de Educación del año setenta establecía un periodo de enseñanza obligatoria y gratuita hasta los 14 años, la E.G.B., finalizada la cual el alumno obtenía el título de Graduado Escolar si aprobaba las materias y un Certificado de Escolaridad si es que no había superado los estudios. Finalizada la E.G.B., el alumno optaba por cursar el bachillerato o la formación profesional.

Pero en un ambiente social tendente a confundir la democracia ciudadana con el igualitarismo de barril, era fácil colocar ciertos análisis que no resolvían los problemas pero que eliminaban de la conciencia la sospecha de elitismo y permitían ejercer la caridad compensatoria. El proyecto de reforma consigna que «se detectan dificultades curriculares en la última etapa de E.G.B. que se traducen en un acusado extrañamiento de parte importante de los alumnos respecto de la escuela; la pervivencia de una doble titulación al término de la E.G.B. genera efectos discriminatorios prematuros casi siempre irreversibles y es la principal fuente de discriminación social y de reproducción clasista de nuestro sistema educativo...» En vista de lo cual, y en un magnífico alarde de confusión, se da por supuesto que la igualdad de los ciudadanos en un Estado de Derecho es sinónimo del derecho de todos los ciudadanos a disponer de un mismo título académico al margen del esfuerzo, la capacidad o el talento. Así, con la posterior implantación de la Logse, pasa a ofrecerse una única vía de estudio para todos los alumnos

hasta los 16 años y se desarrollan los reglamentos necesarios para prohibir prácticamente el suspenso y empezar a regalar el ya entonces devaluado título. Se instaura la «promoción automática» del alumno que pasa de curso en curso independientemente de sus resultados.

El asunto no deja de resultar curioso porque, detectándose problemas en una parte del alumnado en los últimos cursos de la E.G.B., se aprecia que la mejor forma de resolverlos no es, por ejemplo, ofreciendo a los jóvenes diferentes posibilidades de estudio o formación entre las que elegir, sino engañarles mediante la técnica del halago que les hace creer que el título académico no hay que conseguirlo estudiando, que se obtiene como el certificado de nacimiento. Una benevolencia extrema y dañina.

Claro que no había motivo para esperar demasiado de unos dirigentes que, en el documento, calificaban de problema esencial del sistema educativo el «academicismo del actual Bachillerato», refiriéndose al Bachillerato del año 70, el cual ya había provocado una fuerte bajada de nivel respecto al del Plan del 57. Si el Bachillerato no debía ser un estudio académico, ¿tal vez debía ser objeto de tratamiento en los talleres de ocio de alguna granja-escuela? Todo esto respondía a una peculiar obsesión por eliminar el elitismo. Esta obsesión fue una de las grandes trampas en que se hizo caer al sistema de enseñanza español. Dicho así puede resultar duro porque se asocia la eliminación del elitismo a la consecución de una sociedad más justa, pero lo que en realidad se desató fue una persecución hacia todo lo que destacase sobre una medianía fácil de gobernar. No interesó cualquier tipo de elitismo. No interesó, por ejemplo, la correspondencia entre elitismo y poder adquisitivo porque, entre otras cosas, y a pesar de ciertas demagogias, los diez minutos que tardaba el fontanero en poner estopa en el grifo que goteaba valían ya bastante más dinero que la hora de clase de un profesor. Interesó la equivalencia entre elitismo e inteligencia. Talento, capacidad, instrucción o aptitud comenzaban a ser síntomas inequívocos de un clasismo que se debía abolir principalmente a través del sistema educativo. El sistema, lejos de explotar al máximo el talento y la capacidad de cada alumno, lejos de dar a cada uno la máxima instrucción que pudiera alcanzar, se dedicó a sumergir a todo el alumnado en unas aulas de bajo nivel y poca exigencia donde el alumno de baja aptitud no se perdiera ni se sintiera de menos, dado que todo estaba preparado para que destacar por el límite superior resultara imposible. Nivelar por el límite bajo era el modo de imponer una igualdad contra natura que, evidentemente, exigía el sacrificio de muchos alumnos. Nótese cómo desde los años 80 todos los esfuerzos del sistema se han dirigido a establecer clases de refuerzo y apoyo para alumnos de bajo nivel o que directamente no quieren estudiar; se han abierto aulas de recuperación y de compensatoria; cada curso se pierde un tiempo precioso y valiosísimo (hasta un trimestre completo) en repasar lo dado el curso anterior; se han incorporado minusválidos psíquicos y alumnos con trastornos graves de conducta a las aulas ordinarias. Nótese también cómo no se ha hecho ningún esfuerzo parecido por ofrecer a los alumnos de talento el alimento intelectual que necesitaban dejándolos arruinarse en el tedio y la falta de estímulo de lo conocido. Porque si bien es cierto que la escuela ha ofrecido a una parte del alumnado más de lo que su propia familia podía ofrecerle, no hay que perder de vista la otra cara de la moneda sobre la que apenas se habla y que señala Salvador Cardús en *El desconcierto de la educación* (Ediciones B, Barcelona, 2001): «Hay que expresar libremente la idea de que, al menos en algunas ocasiones, el hecho de haber incorporado la totalidad de la población en edad escolar al sistema educativo ha conllevado que la escuela ofrezca al alumnado un nivel cultural más bajo que el de los hogares de procedencia».

Se sumió al alumnado en la uniformidad y la indistinción y no se hizo nada diferente con el profesorado de todos

los niveles de enseñanza. Mezclarlos, revolverlos e igualarlos resultaba una maniobra decisiva en la cruzada contra el elitismo. Minimizada la instrucción y los contenidos de estudio, la distribución de personal por nivel en función de la preparación académica del profesorado, de la edad del alumnado o del nivel de éste carecía de importancia. Se instituyó una curiosa organización del trabajo para responder a los nuevos planes. Ahora que el número de horas asignadas a cada materia se modificaba el profesor de Lengua tenía que dar también Música aunque no fuese su especialidad. Comenzaba el baile de los horarios sin otro criterio que cubrir por cubrir las horas obligatorias de docencia. Lo denuncia Mercedes Rosúa en «El miedo a la calidad» (*Boletín del Colegio de Doctores y Licenciados*, nº 132, febrero de 2002): «(...) no se menciona el simple y matemático hecho de que, donde en el bachillerato anterior se impartían ocho horas semanales, cuatro de Lengua y cuatro de Literatura, hay en el actual tres en total para las dos materias mezcladas; y que esto se sitúa a su vez en el marco de que lo que fue Bachillerato de cuatro años haya quedado reducido a dos. Eso no se arregla con certificados pedagógicos. Tampoco los cursillos milagrosos ni toda el agua de Lourdes, transforman en buen profesor de matemáticas al de dibujo ni en buen maestro de párvulos al catedrático de filosofía».

Los Cuerpos de Numerarios de F.P., de Agregados y de Catedráticos de Instituto de Enseñanzas Medias se unificaron para evitar diferencias de autoridad, preparación o rango y que el paisaje resultase más plano. Todos se agrupaban ahora bajo el epígrafe «Profesores de Enseñanza Secundaria» donde la jerarquía por razón de competencia profesional quedaba extinguida. De este modo se facilitaba su control. El Cuerpo de Catedráticos pasaba a ser un molesto recordatorio de épocas menos ecuánimes y armónicas. Se declaró Cuerpo en extinción a la espera de que sus miembros se fuesen jubilando. Mientras tanto, su preparación y sus

méritos se volvían contra ellos que ahora pasaban a estar mal vistos y peor tolerados por representar el arquetipo del autócrata del Antiguo Régimen, el personaje soberbio, el pedante. A instancias de la secta se acabó con un respeto por sus personas y su sabiduría que había sido esencial para asegurar un buen nivel de exigencia en el resto del profesorado.

Era evidente para la secta que sobraba preparación en los profesionales de la enseñanza y que un Cuerpo de Profesores bien estructurado, diferenciado y jerarquizado restaba sus posibilidades de tomar al asalto los institutos y colocar a los parientes ideológicos. Se creó una nueva y difusa categoría, la de «condición de catedrático», un concurso oposición que exigía, entre otras cosas, la presentación de una memoria. Son muchos los profesores de instituto que han declarado su frustración y descontento ante la imposibilidad de hacerse con esa «condición» si la memoria redactada no es por completo laudatoria hacia las orientaciones, recomendaciones y estado de las cosas que la secta promociona. A esto se añaden otros problemas sobre los que la Asociación de Profesores de Instituto de Andalucía, A.P.I.A., (en su boletín nº 18 del 13 de mayo del 2002), llama la atención. Por ejemplo, el hecho de que en la actualidad disfrutan de la condición de catedrático profesores que no son licenciados y que en algunas ocasiones no han cursado el bachillerato. Eran profesores que al provenir de la formación profesional no tuvieron que licenciarse, doctorarse o aprobar una oposición específica para impartir bachillerato. Otro problema lo constituye la dificultad en el modo de recuperar el cuerpo de catedráticos pues, en la actualidad, en torno a un 30% del profesorado de secundaria posee dicha condición. Si se pretende que haya un único catedrático por departamento, habrá generaciones de docentes que pierdan la posibilidad de acceder a ese cuerpo dada la sobresaturación que existe.

La creación de la Secundaria como una etapa difusa que no correspondía del todo ni al régimen de los colegios ni al

de los institutos fue un instrumento bien aprovechado para acabar con la calidad del profesorado de Enseñanzas Medias. Tal vez hubo mayor intención en el modo de planificar esta etapa de lo que al principio pudo suponerse. La estrategia se desarrolló de varias formas. Liquidar el cuerpo de catedráticos fue una de ellas, aunque la más llamativa quizá fue que la llegada de chicos de 12 y 13 años a los institutos, aprovechando la indiferenciación de la secundaria, se hizo acompañada de sus maestros de primaria. Maestros a los que ahora, a golpe de improvisación de reglamento y con una preparación no universitaria, se habilitaba para el paso directo a centros que exigían un mayor nivel docente. La llegada de maestros a los institutos por la puerta falsa, además de injusta, ha provocado una bajada importante de la calidad docente. José Benedito y Mª Pilar Cavero, de la Asociación Nacional de Catedráticos de Bachillerato, en un artículo publicado en *Escuela Española* en el 2001, echan la vista atrás y recuerdan cómo, en el año 90, «la Logse cambió los planteamientos de cuerpos diferenciados dentro de cada nivel educativo y, dentro de la filosofía del cuerpo único (tan querida por los sindicatos), refundió todos los cuerpos de profesores de Enseñanza Secundaria en uno (matizado por la figura de la condición de catedrático), a la par que estableció una clara carrera docente no universitaria al facilitar el acceso del cuerpo de maestros al de Enseñanza Secundaria mediante el doble camino de minimizar las pruebas de acceso y establecer una generosa cuota del 50% para el acceso del grupo B al A».

El ataque a la universidad complicó algo más a la secta el uso de sus escalas, rampas y torres de asalto habituales. En los primeros 80, los cargos de Catedrático y Titular de las universidades públicas estaban en su mayor parte cubiertos. Algunas vacantes se iban produciendo, pero de ningún modo al ritmo frenético o del modo masivo en que la secta, protegida por el poder político del momento, necesitaba. No viendo modo de establecer el abordaje a la universidad, se optó por rebajar la edad de jubilación de los 70 a los 65 años. Con ello se crearon de golpe cerca de 3.500 vacantes dispuestas a ser ocupadas por gentes de carnet, sabuesos a la búsqueda del hueco vitalicio, trepas de partido y sindicato y huestes expertas en acudir a foros de cualquier tipo a dar doctrina pero escasas de estudios y publicaciones, salvo excepciones. Esta irrupción masiva, que se produjo a fuerza de apuntillar a un profesorado experto que aún tenía mucho que entregar a la enseñanza, influyó inevitablemente en la calidad de la docencia.

Pero la calidad docente es un tema insignificante para el generalato pedagógico. En el año 2000, en la revista *Organización y Gestión* nº 2 editada por el Forum Europeo de Administradores de la Educación (Cisspraxis editorial), el catedrático de Psicología y Ciencias de la Educación, J.M. Esteve, publica el artículo «El papel de los profesores al final de la Reforma» y que en justicia debería haberse titulado «El papel de la Reforma en el final de los profesores». En él nos propone una curiosa lectura y aplicación al mundo de la enseñanza de *El húsar*, la novela de Arturo Pérez Reverte: el húsar vive como miseria y espanto individual lo que en el conjunto de la batalla, con visión amplia, no ha sido otra cosa que una gran victoria. Pobre húsar de visión corta. Sin embargo, esa misma novela es perfectamente interpretable de otro modo: aquello a lo cual los generales expertos en cajones de arena, ahítos de gloria futura llaman «gran victoria», no es en realidad más que una siembra de mutilaciones, dolor, terror y muerte de miles y miles de ciudadanos de esas sociedades para las cuales se pretende esa victoria. ¿Cómo llamarlo victoria?

El autor del artículo se equivoca. Se equivoca porque ha adoptado el punto de vista del general experto en movimientos de soldados de plomo sobre el cajón de arena. La batalla será un éxito si el cajón, al final, está lleno de los de su color, y si los del color rival han desaparecido. Falta, entonces, la pregunta molesta y aguafiestas: todo esto, ¿para qué?

Los generales suelen presentarse a sí mismos como «estrategas»; perdonemos esa pequeña vanidad, pero no la aceptemos porque no se corresponde con la realidad. La estrategia es el *para qué* de una guerra. Y de eso, los generales pedagógicos no entienden. Ellos, que no son estrategas, no saben el *para qué* de esta guerra. No saben a qué sirven. O, si lo saben, no lo confiesan porque están dispuestos a servir a cualquier amo que les permita continuar ensayando con sus juguetes, sus maquetas y sus cajones de arena. Todo esto no pasaría de ser un entretenimiento aislado, o un delirio inofensivo, si no fuera porque del vudú que practican sobre sus soldados de plomo depende, lamentablemente, la viabilidad de nuestra sociedad futura, es decir: la posibilidad de enseñanza hoy.

A estas alturas ya es innecesario desvelar quién es la soldadesca: sí, los profesores. Los profesores, cuya falta de perspectiva les hace vivir con desánimo, con desconcierto y con frustración lo que no es ni más ni menos que «el mejor sistema educativo que hemos tenido nunca» a juicio del autor del artículo.

Es en efecto indiscutible que el sistema educativo está dotado financieramente en la actualidad como nunca antes lo había estado. Sus recursos materiales y humanos superan las expectativas más optimistas que nadie se hubiera podido hacer años atrás. Las estadísticas nos dicen que está escolarizada casi la totalidad de chicos entre los seis y los dieciséis años. Y ésas son excelentes noticias, aunque no creemos que necesariamente hagan perder los pudores hasta el punto de afirmar que *nuestro sistema de enseñanza produce hoy un mayor porcentaje de alumnos con mejores niveles de los que tenían los mejores alumnos de los años sesenta.*

Los logros descritos no son los únicos aspectos a tener en cuenta, ni desde luego los únicos legítimos, para medir la bondad o el fracaso del sistema educativo. Medidas las bondades por este rasero, se lamenta el articulista de que «en la actualidad, criticamos el fracaso escolar de un porcentaje de nuestros alumnos, sin darnos cuenta de que su escolarización es un éxito, porque, aunque su nivel sea bajo, antes no tenían ningún nivel». Eso es juntar las churras con las merinas: que un juicio externo sea favorable al sistema (la totalidad de alumnos escolarizados) no significa, ni determina, ni tiene nada que ver con que la formación de cada chico sea excelente y ni siquiera suficiente.

Conviene analizar la trampa que se nos tiende con esta particular demagogia.

Cuando se pretende poner la educación al alcance de todos es porque se juzga que un sistema de enseñanza (calificado de selectivo o de élite) funciona bien, instruye, enseña y no sólo alfabetiza (lo cual es conformarse con poco en una sociedad avanzada) sino que ofrece un alto nivel de preparación y conocimientos a los alumnos. Lo malo de ese sistema es que no esté al alcance de todos. La aspiración es entonces que todos puedan acceder a él. Para ello se construyen más colegios e institutos, se dotan de profesores y material, se amplía la edad de escolarización obligatoria y gratuita y se emiten becas de todo tipo. Cuando todo está preparado, se da el cambiazo y se modifica el sistema porque, al parecer, los objetivos de un sistema de élite no resultan o se juzgan no aptos para un sistema en el que todos caben. Ahora el alumno no accede al sistema al que se aspiraba para su formación. No accede a un sistema probado y rodado en la práctica que garantiza buenos resultados. Accede a un sistema sin contrastar que garantiza una mejora cuantitativa respecto a los sistemas anteriores (una permanencia en la institución escolar más larga en años, semanas, días y horas) y un empeoramiento cualitativo. Ahora el alumno no se educa e instruye, simplemente se escolariza. ¿Pero no se quería dar a todos lo mismo que antes sólo tenían unos pocos? En este contexto, los alumnos de familias de menor nivel socio-cultural, que son los que más necesitan de la institución escolar y más

dependen de ella para su preparación, resultan con esta trampa los más perjudicados. ¿Era esta la igualdad de oportunidades que se pretendía?

¿Acaso solamente cuando el sistema es para unos pocos sí puede ofrecer un buen nivel de enseñanza y exigencia, puede enseñar lenguas clásicas, alta matemática, literatura, geografía, historia y biología, puede exigir respeto y permite disfrutar en las aulas de la disciplina necesaria para conseguir un buen ambiente de estudio? Pero cuando se comienza a conseguir esa misma enseñanza para todos, se hacen las modificaciones necesarias para que el éxito no sea la buena preparación del alumno, sino el mero hecho de que esté escolarizado. Lo que pasa a ofrecerse es un puro servicio de guarda y custodia pero, eso sí, para todos. Lo que se nos había ocultado es que «escolarizar» pasaba a ser sinónimo de tener a todos los chicos recogidos bajo techo, a ser posible bajo el mismo techo, para no despertar sospechas de no-igualitarismo.

La más leve crítica a esta maniobra suele ser tachada por el progresismo reaccionario de elitista; pero el verdadero elitismo está agazapado bajo la idea de que el sistema excelente es para unos pocos pero, para cuando acceden todos, la excelencia deja de importar, el nivel y la exigencia descienden vertiginosamente, el programa de estudios raya en lo surrealista y la disciplina brilla por su ausencia. Sólo la estadística de escolarizados produce alguna alegría. Ese progresismo considera en el fondo, como las beatas de las películas de Berlanga, que total, los pobres, como no tenían nada, con cualquier cosa que se les dé estarán contentos y agradecidos.

¿Cómo trasladar el desaguisado de los cajones de arena al mundo real sin la colaboración de la tropa? ¿Cómo someter la realidad al modelo imaginado? La propuesta del profesor Esteve es clara: que el profesorado de Primaria realice directamente las tareas de asistente social; el profesorado de Secundaria, entonces, asumirá labores educativas más cercanas al profesorado de Primaria, abandonando su papel tradicional relacionado con la formación intelectual. En este contexto, y aunque el autor no lo dice, es de suponer que el profesorado universitario debería entonces hacerse cargo de la Secundaria. ¿Y las universidades entonces? Pues... cerradas, como en los tiempos de Fernando VII.

Acabar con el profesorado de Secundaria es una obsesión desde que comenzó la reforma. Convertidos los maestros en cuidadores y animadores de aula sin oponer apenas resistencia, los profesores de instituto han resistido un poco más, han protestado su conversión en maestros y, en buena parte, han seguido dispuestos a enseñar sus materias. Pero la insumisión se castiga y el modo de acabar con su resistencia ha sido por la fuerza de los hechos: metiendo en los institutos alumnos que al acabar la primaria están escasamente alfabetizados (por lo que al profesor de instituto no le queda más remedio que avenirse a explicar fundamentos), e introduciendo a los propios maestros en los institutos (en lugar de ofrecer las plazas de profesor de 1º y 2º de E.S.O. a licenciados).

Los generales de la secta acaban así con el enemigo que resiste numantinamente. Pero ya se sabe: el húsar se equivoca. A la vista de los resultados, ¿por qué habría que suponer que los planificadores aciertan? No han acertado con una reforma que sólo ha conseguido el objetivo de la plena escolarización. Pero la plena escolarización no era un fin: era un medio, tal como siempre se concibió y se dijo, para conseguir una población libre de los grilletes de la ignorancia y de la incultura, capaz, responsable, experta en la convivencia democrática, colaboradora en una sociedad de conocimiento y libertad, y además, sí, además, competente profesionalmente.

Eso es estrategia. Ése era el objetivo estratégico. Eso es lo que quiere y quería la sociedad. Para eso se hacía la guerra: no sólo para ganarla por sí misma, o para creer que se ha ganado sólo porque la simulación en el cajón de arena muestra un magnífico cuadro todo de color amigo.

A la vista de los resultados, cabe preguntarse si no está más equivocado el general que el húsar en cuanto a la naturaleza de la guerra.

Ofrecer mera escolarización donde se ofrecía enseñanza ha determinado que la educación pase a ser un bien de consumo más. El actual sistema trata al joven como a un cliente cuyo capricho hay que satisfacer más que como a un alumno al que hay que formar. Se tiende a poner a su disposición la enseñanza como una mercancía a la que «tiene derecho» como un objeto de consumo. Los planes de estudio se han adaptado a una clientela variada y los contenidos de estudio se acercan peligrosamente al *saber vulgar*. Pero ni aun así se obtienen muchas veces buenos resultados. Lo comenta Gregorio Salvador en el artículo «Infancia desvalida» (*ABC*, 2 de agosto de 2000) a propósito de un informe realizado por el Ministerio de Educación en junio de 2000 en el que los escolares españoles de doce años no ofrecieron, por sus conocimientos, resultados precisamente alentadores: «Y la sorpresa se me trueca en pasmo ante algunos otros resultados de la encuesta. Porque lo de la educación vial es una de esas enseñanzas "transversales" de la que mucho se habla en circulares y en normativas de las que bastantes maestros y profesores, desencantados de no poder enseñar la regla de tres o las partes de la oración, me envían como muestra de lo que se estila. Pues bien, ahora resulta que una amplia mayoría de los niños interrogados creen que por una carretera con tráfico los peatones deben circular por su derecha y hasta hay algunos que lo harían por el centro, lo que resulta ya altamente peligroso. Y como la sustitución de la historia pretérita por la actual y el entusiasmo proselitista de algunos enseñantes lleva no pocas veces a rellenar la clase con la prensa diaria y la contienda política, no ya pasmo sino estupefacción produce el hecho de que no pocos chicos afirmen que nuestros parlamentarios se escogen por sorteo. ¿Qué se enseña?». Es una buena pregunta si se tienen en

cuenta los resultados del informe que, de no ser por la alta proporción de alumnos errados, serviría para ilustrar una antología del disparate. En esta evaluación del año 2000, de una muestra de diez mil alumnos de sexto de primaria, uno de cada dos alumnos no distinguía los puntos cardinales, el 59% creía que los metales venían del hierro, el 28% pensaba que la Edad Media se situaba cronológicamente antes de la civilización egipcia, el 44% opinaba que entre los estados frío y caliente estaba el fresco o congelado y el 50% creía que «hacer la vista gorda» significaba «fijarse atentamente». Los medios de comunicación calificaban los resultados de sorprendentes y se sorprendían aún más al hacerse público que dichos resultados, al parecer, constituían una leve mejora respecto a los conseguidos 5 años antes.

No sólo la falta de contenido o la incorporación del *saber vulgar* han devaluado el sistema. Una extrema y personalizada atomización del plan de estudios introduce una nueva trampa. El origen de este problema es, como mínimo, y por quedarse sólo en lo más leve, un exceso de paternalismo; si queremos ahondar algo más, o considerar materias quizá más ásperas, debemos admitir que tras esta voluntad de atomizar el plan de estudios se ocultaba la intención de desvertebrar el sistema de enseñanza para construir un sistema de imposible homologación entre diferentes regiones españolas, como veremos más adelante. De momento consideraremos el paternalismo con el que se trató al alumnado que las autoridades consideraban que era de zonas deprimidas. Se pretendió facilitar las cosas a este alumnado exigiéndole menos que al resto. Se pensó que así se le ofrecía las mismas oportunidades de éxito que a los demás. Para ello se preparó una enseñanza que, llamándose «individualizada», disimulaba una vulgarización y atomización del saber, una elección a la carta respecto a qué estudiar, cuánto y con qué profundidad. La evaluación pasaba a ser una medición respecto de uno mismo y nunca en relación con un baremo exterior. Pero esta fórmula de la «discriminación positiva»

para compensar a minorías desfavorecidas, muy practicada en Estados Unidos, nunca resulta bien. Las universidades norteamericanas, por ejemplo, piden una nota de acceso más baja a los alumnos negros que a los blancos en esa suerte de compensación social que inevitablemente se volverá en contra del alumno negro al que se le supondrá menor competencia que al blanco al finalizar sus estudios. Nos cuenta un profesor recién vuelto de allí que ya no sólo el color de la piel es objeto de discriminación positiva; que otras peculiaridades que lo integren a uno en un grupo minoritario, como ser homosexual o lesbiana, decide finalmente una igualada batalla por la cátedra.

A la postre, la mayoría se compone de un conjunto numeroso de pequeñas coaliciones que utilizan su capacidad de asociación para encontrar motivos, no siempre lícitos, que les permitan presentarse ante la sociedad como grupo desasistido y necesitado de socorro. Esto por sí solo no sería un problema si el tipo de compensación que solicitaran perteneciera al motivo que les hizo constituirse en «minoría desfavorecida». Dicho de otro modo, es razonable que un grupo de indigentes solicite alimento, techo y trabajo, no un título universitario. La realidad es que el mejor modo de socorrer, compensar y ofrecer una auténtica igualdad de oportunidades es proporcionar un buen nivel de estudios a todos por igual independientemente de la extracción social o las diferencias religiosas, culturales, sexuales o de otro orden. Pero la Logse, basándose en que la Constitución ha encomendado a los poderes públicos que promuevan las condiciones y remuevan los obstáculos para que el derecho a la educación sea disfrutado en condiciones de libertad e igualdad, hace una peculiar interpretación de este mandato y lo traduce en adaptar en especial en los centros de barrios deprimidos la organización y programación docentes. Consigue así el efecto contrario al deseado: perpetuar al alumno en su situación anulando sus posibilidades de movilidad y promoción sociales.

Una trampa más merece algún comentario. La Logse, en el artículo 57.4 dice entre otras cosas que las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica de los centros. La autonomía pedagógica se ha convertido en un ejercicio irresponsable que, a la postre, se ha utilizado para provocar fracturas en el sistema. En la actualidad es complicado saber qué se estudia en qué curso pues esto ha pasado a depender en una proporción excesiva de cada Comunidad Autónoma y, de ahí en adelante, cada ciudad, cada pueblo, cada barrio y cada centro en particular incorpora lo que mejor le parece al programa de enseñanza. Si a esto sumamos que cada alumno puede llevar su propio programa «personalizado», cualquier intento de englobar tantas excepciones bajo el término sistema es un puro desvarío. Porque lo destructivo no es que se incorporen algunas peculiaridades propias de cada zona sino que esto se realice en sustitución de saberes instrumentales básicos que son fundamentales para todos los alumnos sea cual sea su lugar de nacimiento o su barrio de residencia. La trampa es que esto ha generado un sistema de enseñanza fraccionado que pone al Estado en situación de tener que librar auténticas batallas intentando proporcionarle alguna vertebración. El anuncio de Reválidas o Exámenes de Estado levanta ampollas en algunos sectores porque esta medida, para ser eficaz, deberá ir acompañada de un buen plan de estudios común que revalidar. También deberá ser el Estado el que revalide, cosa muy discutida pero nada excepcional si se piensa que al final es él el que otorga los títulos. Pero que esto fuera posible sin conflicto significaría que entraríamos en un mundo feliz donde la Alta Inspección del Estado podría cumplir con su función: hacer posible la homologación del sistema, facilitar la movilidad del alumnado por el territorio nacional y darnos una idea precisa del nivel y calidad de nuestra enseñanza. Y esto no interesa a la secta nacionalista.

Muchos son los objetivos propuestos por la Logse aceptables hoy por cualquier sociedad occidental. Proporcionar

una formación integrando el conocimiento y la valoración ética, desarrollar hábitos de convivencia democrática, desarrollar la capacidad crítica en una sociedad plural, libre, tolerante y solidaria o capacitar para la vida social y cultural y para la actividad profesional son algunos de esos objetivos. Pero junto a ellos quedaron habilitadas un conjunto de puertas falsas que han permitido que los abusos y las interpretaciones sectarias hayan marcado durante años el rumbo de sistema. No parece haber existido una correlación entre las aspiraciones de la sociedad y los medios articulados para conseguirlas. Llama la atención como, en muchos aspectos, se ha conseguido lo radicalmente opuesto a lo que se pretendía. La Logse habla de su nacimiento como de una respuesta a la necesidad de adaptar el sistema educativo a la moderna sociedad y, al final, en palabras de Carme-Laura Gil, Consejera de Educación de Cataluña (*La Vanguardia,* 16 de mayo de 2000), es la sociedad la que debe adaptarse al sistema porque *el sistema tiene los recursos suficientes, lo que hay que cambiar es la actitud de alguna parte del profesorado y de la totalidad de la sociedad.*

Ahí es nada.

EL NACIONAL-ALDEANISMO

La Logse se hizo, según reza su preámbulo, para abrir el sistema educativo a la nueva estructura autonómica del Estado. Según la ley, la descentralización política debía conducir a una descentralización educativa para que la enseñanza «se ligase al entorno más próximo». Correspondía a las Comunidades Autónomas, siguiendo el texto de la ley, «desempeñar un papel absolutamente decisivo en la tarea de completar el diseño y asegurar la puesta en marcha efectiva de la reforma. En ese mismo horizonte, y atendiendo a una concepción educativa más descentralizada y más estrechamente relacionada con su entorno más próximo, las Administraciones locales cobrarán mayor relevancia». Podría pensarse que hubo una confianza ejemplar o una ingenuidad absoluta respecto a que se fuese a llevar a término esa colaboración de modo responsable. Pero a la vista de lo que sucedió después, es legítimo pensar que no todas las administraciones autonómicas actuaron honestamente. Algunos políticos locales participaron en la redacción de la Logse y dejaron incorporadas ciertas argucias pedagógicas a las que poder recurrir durante el desarrollo de la ley con el fin de proporcionarse beneficios políticos. La «aproximación de la escuela al entorno más próximo» fue una de estas argucias, tal vez la principal pues resultó ser el disfraz pedagógico bajo el cual las políticas nacionalistas entraron en los centros de enseñanza y en los programas de estudio. Los nacionalismos no encontraron oposición. Trataban con una izquierda

acomplejada y dispuesta a asociarse con ellos a cambio de evitar la acusación de estar haciendo una política autoritaria, o no progresista o negadora del pluralismo. También a cambio de votos. Los nacionalismos jugaron bien sus cartas. Virtuosos del victimismo supieron arrancar a la izquierda las concesiones necesarias para imponer su modelo de escuela. Los que confiaron en la izquierda del año 82 no podían prever que acabaría siendo la consentidora y coprotagonista de uno de los mayores escándalos culturales de nuestro tiempo: el desmantelamiento y la degradación de nuestro sistema de enseñanza.

La pedagogía se hizo cómplice de la maniobra poniendo a su servicio cuantas recetas didácticas fueron necesarias. La de «una escuela cercana a la vida cotidiana» fue una muy principal. Son ya muchos años de venderles a los usuarios del sistema público de enseñanza que la culpa del fracaso escolar la tiene, entre otras cosas, el modo en que están confeccionados los planes de estudio por estar sus contenidos alejados de la experiencia cotidiana del alumno. A los usuarios se les ha insistido en la necesidad de acercar los contenidos de estudio a la realidad inmediata del alumno para que éste no fracase. Se les ha convencido de que cualquier anécdota de la vida cotidiana tiene importancia para la vida escolar y relevancia para el programa académico. Pero se les ha engañado. El resultado es que un número significativo de padres valoran ahora positivamente la escuela no por lo que sus hijos aprenden, o por disponer de un equipo docente exigente y de calidad, sino porque el menor se encuentra en el colegio como en casa, y por las cosas nuevas tan divertidas que se hacen allí y que en sus tiempos no se hacían; cosas tan apasionantes como ir al mercado, pasear por el barrio o celebrar festejos de todo tipo.

El problema es que cuanto más se acerca el centro escolar a la vida cotidiana del alumno, menos promociona su despegue hacia nuevas formas de pensamiento y nuevas experiencias enriquecedoras del mundo de la ciencia y de la cultura; pero ésta era la intención. Vaciar la escuela de contenido era absolutamente necesario para poder implantar como materia de estudio, entonces, los mensajes que los políticos locales quisieran incluir. Estos mensajes se iban a presentar al alumno identificados con el contenido de la propia vida. Era necesario convencer a la ciudadanía, entonces, de que todos los conocimientos tenían el mismo rango, el mismo estatus y el mismo derecho a incorporarse a los planes de estudio para luego poder agregar con naturalidad algunos temas, algunas interpretaciones, algunas consignas, necesarios para el manejo político pero no para la formación académica. Una escuela segura de sí misma y de su cometido y rigurosa intelectualmente resultaba más difícil de parasitar.

De «adaptar el plan de estudios al diferente alumnado» se pasó a publicitar que el alumnado era radicalmente distinto en los diferentes lugares de España, y de ahí la necesidad de esa adaptación. Con ello, la campaña del «entorno próximo» comenzaba a ser la excusa perfecta a la que las políticas nacionalistas recurrían para atender a un alumnado, ahora considerado muy peculiar, de cada comunidad. La educación debía abandonar la idea del cosmopolitismo para empezar a fabricar personajes territoriales. La secta nacionalista tomaba posiciones. No fue esta una campaña fortuita. Estuvo bien organizada y respondió a intereses concretos: desmembrar el sistema educativo para poder repartirse sus parcelas; parcelas sobre las que luego gobernarían con relativa comodidad. Resulta curiosa la cobertura que se dio al plan.

Al amparo de la Logse se desató una crítica despiadada al hecho de que la escuela seleccionara los contenidos a enseñar y determinara qué era digno de ser enseñado y qué no. Se acusó a la escuela de incurrir en arbitrariedad cultural al elegir unos conocimientos y no otros. Se la desautorizó acusándola de legitimar una cultura única. La autonomía pedagógica de los centros, como herramienta demagógica,

fue de gran ayuda para esta puesta en duda de la escuela y para, entonces, poner al comisariado político pedagógico de cada centro en situación de elegir e incorporar al sistema unas mal llamadas «culturas», unos peculiares contenidos, pretendidamente idóneos para cada tipo de alumnado. Cuestionar intensivamente la institución escolar por no atender a los rasgos diferenciales de cada alumno era el primer paso. Luego comenzaron a no ser tan importantes las diferencias personales (para eso ya se habían puesto en marcha planes de integración, grupos de apoyo y refuerzo) como las colectivas, especialmente las relativas al lugar de nacimiento. Así, el alumnado vasco debía estudiar unos contenidos singulares que nada tenían que ver con los del alumnado catalán, y los de éste con el de Castilla-La Mancha. Era una forma eficaz de empezar a conseguir a través de las aulas la fragmentación y el distanciamiento que algunos grupos promocionaban a través de la actividad política o de la presión social. El siguiente paso consistía en poner en tela de juicio el derecho del Estado a homologar los centros de enseñanza. Si el Estado ejercía su derecho a homologar unos centros que disponían ya de una amplísima autonomía, que podían establecer sus peculiares contenidos de estudio y evaluarlos a su antojo, caería en la trampa de ser presentado como un Estado, como mínimo, centralista, opresor, impositivo y poco respetuoso con las diferencias territoriales. Y así sucedió. La sensación de los ciudadanos de pertenecer a una comunidad que lo era por tradición histórica y por una tradición cultural común era negada por la secta que la presentaba a los alumnos a través de la escuela de un modo muy diferente: los ciudadanos no pertenecían a una misma comunidad sino que un Estado opresor con delirios imperiales imponía la permanencia de todos dentro del mismo sistema; sólo sería posible la libertad rompiendo el sistema. Y el sistema se empezó a romper. La red de centros de enseñanza del Estado poco a poco se iba convirtiendo en una suma de partes cada vez más

inconexas, representadas por diferentes escuelas (la escuela catalana, la escuela vasca, la gallega). Todas estas escuelas proclamaban mantener diferencias irreconciliables no sólo las unas con las otras, sino con cualquier cuerpo común que las pudiera acoger bajo la denominación de escuela española o sistema de enseñanza español. Este estado de la enseñanza se asemeja mucho a la situación que describe Edurne Uriarte en su artículo «El patriotismo sin patria» (*ABC*, 5 de enero de 2002). La profesora Uriarte aplica su discurso a la política general pero, si donde pone la palabra «España» escribimos «enseñanza española», entenderemos con bastante precisión la situación de nuestro sistema educativo: «Cualquier fórmula es válida, siempre que se evite conceder a España una identidad histórica y cultural y la capacidad de ser algo más que la suma de sus partes, es decir, las autonomías, las naciones, las auténticas identidades culturales e históricas que accidentalmente se han reunido bajo una construcción artificial a la que han llamado España. España es hoy en día lo que le han dejado ser sus autonomías y, sobre todo, esos nacionalismos periféricos que dictan en este país lo que se debe y lo que no se debe decir, lo que es *progresista* y lo que no, y, desde luego, lo que es nación y lo que no es. Los nacionalistas sentenciaron hace tiempo que España y lo español eran intrínsecamente perversos y que las únicas identidades culturales e históricas válidas eran las que ellos se acababan de construir. Y es sorprendente la enorme capacidad que han tenido para vaciar de contenido a la palabra España, mucho más allá de los límites de sus propias comunidades». Llama la atención la profesora Uriarte acerca de cómo los nacionalismos han conseguido pervertir nuestra cultura política. Pero han pervertido algo más: la preparación y el futuro de muchos de nuestros jóvenes ciudadanos. Porque esta actividad desestabilizadora en lo político, se ha incorporado a la escuela bajo la forma de una preparación frágil y deficiente.

Varios son los requisitos para que un sistema de enseñanza sea bueno y fiable. Dos de ellos, a nuestro juicio, resultan imprescindibles: la veracidad de las enseñanzas que transmite y el enfoque universal de dichas enseñanzas. El problema de la irrupción de los nacionalismos en la escuela no es exclusivamente el de la manipulación de los contenidos transmitidos. El problema es también que niegan al alumno sistemáticamente la posibilidad de un conocimiento universal a fuerza de ligar en exceso los programas de estudio a los acontecimientos locales, lejos de una visión de conjunto. Esta educación acaba incapacitando al alumno para analizar y comprender las situaciones y los sucesos más allá de las referencias cercanas e inmediatas. Le anima a considerar que no hay nada de su interés fuera del estrecho marco de sus fronteras. Le aísla, y con ello consigue el control de la información que le suministra. En esa situación es fácil ofrecerle los saberes básicos fragmentados, sesgados o alterados a conveniencia de la política local. Dado el control de la información, ejercido a través de la elección apropiada de libros de texto y de la selección de un profesorado afín a la causa, el estudiante no dispone de la posibilidad de comprobar la autenticidad o falsedad de lo que en la escuela se le está diciendo. Esto hace de él un personaje cómodamente manipulable que, en el futuro, reconocerá determinados mensajes electorales como parte de su propio pensamiento. ¿Era éste el modelo de escuela al que aspirábamos cuando en España no había un régimen democrático? Algunos creemos que no. Iñaki Ezquerra, en una entrevista concedida a la profesora Carmen Leal (*Entrevista a la enseñanza,* Grupo Unisón ediciones, Madrid, 2002), lo expresa así: «En cuanto a la escuela vasca es aún más nefasta que la franquista porque aquélla tenía sus fisuras y resquebrajamientos ya en los años sesenta. Voy a poner un ejemplo políticamente incorrecto. Un maestrillo fascista podía darnos una interpretación sesgada, épica e imperial de la Castilla de Machado.

Podía hacer una lectura interesada y manipulada, pero nos estaba permitiendo el acceso a un gran poeta y pensador civil. Gracias a esas referencias mínimas y a esas pistas uno podía acabar reinterpretando aquellos poemas, descubriendo otros y dando con tesoros filosóficos como el *Juan de Mairena.* Pero una escuela que niega a Machado mientras ofrece al nazi de Jon Mirande como gran escritor o al paleto de Sabino Arana como gran pensador está cerrando todo camino al conocimiento».

El problema que soporta la enseñanza en determinadas comunidades es doble. En ellas, a la bajada del nivel de estudios que se ha producido a lo largo de los últimos años y que ha sido común a todos los centros de enseñanza, se ha sumado la degradación producida por la incorporación a los temarios de contenidos tendenciosos y omisiones calculadas. La admisión del engaño en los centros de enseñanza ha obligado a prescindir de todo rigor intelectual en la formación académica. Cuando alguna voz como la de la Real Academia de la Historia (en su informe del año 2000 sobre los textos y cursos de Historia en los centros de Enseñanza Media), se ha dejado oír ofreciendo un tímido y prudente dictamen acerca de lo que estaba sucediendo en las aulas, ha sido atacada con crueldad y visceralidad y no con razones y argumentos. Pero la realidad es que la secta nacionalista se sirve de la enseñanza para acotar sus dominios. La Historia, la Lengua y el adoctrinamiento político son sus principales jalones.

La Historia es una de las materias en las que más se ha cebado la secta. Presentar un pasado falsificado, o que no sucedió, o interpretado de modo deficiente, ha resultado de gran provecho para justificar una lectura interesada de la historia presente y urdir un futuro a la medida de la mentalidad rústica. No parece responder a otro objetivo la ausencia, en un texto para secundaria de la editorial Erein, de la historia de España del siglo XVI al siglo XVIII (dentro precisamente del capítulo dedicado a la historia europea de ese mismo

periodo). A la omisión se puede añadir la falsa información cuando gran parte del alumnado vasco estudia que el País Vasco consta de cuatro provincias (aunque los demás no sepamos cuándo se ha producido la anexión de Navarra). Sobre la omisión y la falsedad todavía se añade la directa intención de adoctrinar mediante, por ejemplo, la circulación de textos que informan al alumno vasco de que E.T.A. es un movimiento vasco de liberación nacional creado en la «resistencia» patriótica.

El informe de la Real Academia de la Historia declaraba que, en algunos centros, la historia que se enseñaba era de contenido parcial y tendencioso. No negaba la oportunidad de que cada Comunidad Autónoma estudiase su historia singular, pero avisaba de que no era posible conseguir una visión general del pasado mediante una disciplina convertida en historia local, discontinua y particularista, y que perdiera los elementos comunes del proceso histórico, que no favorecía el estudio de las relaciones mutuas con la historia general, española, europea y mundial. Fue un informe tan razonable que cabe pensar que quienes se ofendieron lo hicieron, sencillamente, porque dejaba su estrategia al descubierto al advertir de los peligros de utilizar la historia como un arma al servicio de la exaltación de cada «nacionalidad» o «región». Se daba la contradicción de haber criticado en el pasado el carácter nacionalista de la historia de España y de reproducir ahora ese planteamiento en diversas Comunidades Autónomas.

La Academia proponía rechazar la confrontación entre lo español y lo peculiar de las comunidades autónomas. Era una propuesta importante para que la enseñanza en general y la de las humanidades en particular dejara de ser herramienta de manipulación y resultase digna de confianza. Era una propuesta imprescindible para hacer de la normalidad y de la franqueza la tónica de la convivencia. Cimentar la propia historia y el presente en el odio al otro, en el conflicto permanente y en el culto a la diferencia era el modo en que un pequeño sector de la clase política luchaba por acabar con una normalidad que era la tónica habitual de las relaciones entre los ciudadanos.

Las políticas nacionalistas realizan un trabajo tenaz para demostrar que nada en común nos une y que lo diferencial nos separa. El respeto por las diferencias se ha convertido en un verdadero culto a la diferencia, en un artificio para desintegrar el sistema. El sistema está atrapado en la demagogia de la diversidad hasta extremos de ridículo. Cuando la diferencia no existe, se crea y se alienta con declaraciones como la que la consejera de educación de Cataluña hacía a *El País de Cataluña* el 18 de mayo de 2000: «Nosotros los nacionalistas no aceptamos esta idea de la Historia común, nos parece que podemos explicar la Historia de España a través de la de nuestro país». Se quejaba la consejera más adelante de que «bajo la cobertura del humanismo y las humanidades, lo que pretenden es la cohesión del sistema educativo español». Y, claro, toda cohesión es buena para los ciudadanos pero un obstáculo para la secta. Porque, al final, lo que a la secta le interesa ni siquiera es elaborar una historia local confrontada con la general. Ésa es una estratagema necesaria para dar el paso último: reinterpretar la historia con las categorías del partido para justificar su posición actual. Es el nacional-aldeanismo.

La escuela es el recurso idóneo para la propagación de la doctrina. La Geografía y la Historia, convenientemente sustituidas por un impreciso «Conocimiento del medio social y cultural», ha revelado magníficas posibilidades de alienación de la población. Tomemos algún ejemplo. Si quisiéramos incitar a una parte de la ciudadanía a la creación de un nuevo Estado y precisáramos convencerla de que lo que interpretaba como sentido de pertenencia a una comunidad era en realidad un sentimiento de pertenencia a una nación diferente, bastaría con aplicar los «objetivos, procedimien-

tos y actitudes» de algunos «currículums de educación». Tomemos una breve muestra del «Currículo de Educación Primaria» editado por la Generalitat de Cataluña (Departament d'Ensenyament, Barcelona, 1992). Para el alumnado de 7 años se tienen previstos, entre otros, los siguientes objetivos: «Saber que la mayor parte de Cataluña está dentro de los territorios administrados por el Estado español, y que el Estado español está vinculado a una comunidad supraestatal, la C.E.». (Se presenta a Cataluña como una nación administrada por varios estados.) «Reconocer la señera como bandera nacional y símbolo de Cataluña. Saber que *Els segadors* es el himno nacional de Cataluña». Un objetivo de los llamados *referenciales* insta al alumno a «reconocerse como catalán-catalana, es decir, pertenecer a una determinada comunidad nacional». Otro pide «reconocer y explicar los hechos, lugares, símbolos, monumentos, personajes, instituciones del pasado y del presente, definidores de la geografía, la historia de Cataluña y de su realidad social, territorial y nacional, que le permiten progresar en el sentimiento de pertenencia al país». Algunos objetivos son curiosos: «saber el nombre del presidente en activo de la Generalitat de Cataluña y el de algunos de los *consellers*». Otros son más peligrosos: «conocer y querer los símbolos de nuestra patria y que nos tipifican colectivamente como nación». Son más peligrosos porque incorporan el factor afectivo como demostración de amor a la patria, como patrón para medir si se es un buen nacionalista. Apelar a la reacción emocional intensa, suscitar la visceralidad, siempre ha sido un eficaz sustituto de la información, de la reflexión y de la toma personal de decisiones. Las dictaduras, explícitas o encubiertas, nunca se han conformado con el reconocimiento de los símbolos: han exigido a la ciudadanía un compromiso sentimental con ellos sobre la idea de que el sentimiento genera una conducta política. Estos procedimientos son bien conocidos por cualquier europeo y español del siglo XX. Mientras tanto todos los catalanes, por el hecho de serlo, tienen el deber de amar a su nación, a Cataluña.

Esta intervención abusiva de los políticos nacionalistas en la vida de los individuos debería ser objeto de alguna crítica, sobre todo si se piensa que sus actuales promotores cuestionaron duramente en su día, y con razón, la lección 23 de la *Enciclopedia Álvarez* donde decía: «Todos los españoles, por el hecho de serlo, tenemos el deber de amar a nuestra Patria: a España».

La Lengua es otra disciplina de vital importancia para el nacionalismo. Dadas las circunstancias en algunas comunidades autónomas, lo más preciso sería referirse a la prohibición de aprender una determinada lengua o al menos a la presión para evitar su estudio y su utilización.

No es la primera vez que la lengua se utiliza para exaltar conciencias y señalar desobediencias. No es la primera vez que se la emplea para mantener a la población bajo amenaza. Los nacionalismos lo saben bien y por eso, desoyendo a estudiosos y expertos lingüistas, han convertido a la lengua en un símbolo bajo el que desencadenar conflictos. Lo explica Gregorio Salvador en *Política lingüística y sentido común* (Istmo, Madrid, 1992): «Lo que pasa es que los idiomas suelen trocarse por algunos, intencionadamente, en símbolos y, convertido en símbolo el instrumento, resulta fácil humanizarlo y de ahí que la calificación de las lenguas con imágenes antropomórficas haya sido una constante en los últimos decenios y haya desvirtuado gravemente la consideración de las relaciones entre idiomas. Habrá que afirmar, de una vez por todas, que no hay lenguas opresoras y lenguas oprimidas, sino tan sólo hablantes de una lengua que han podido oprimir a los usuarios de otra. En un sentido estricto, los idiomas no luchan entre sí; la guerra es afición de los hombres, no asunto de las lenguas; y si está mal convertir a éstas en símbolos para justificar las banderías, peor está emplearlas como armas arrojadizas y eso también se ha hecho y se

sigue haciendo.» El conflicto que se desencadena enfrentando a unas lenguas con otras, resulta ficticio e innecesario pero sirve a la secta para aglutinar bajo su bandera a una parte de la población y para aplicar una fuerte presión sobre el resto de los ciudadanos.

Presentar la lengua local como un ser vivo que tradicionalmente ha sido oprimido, avasallado y tiranizado por otra lengua facilitó la puesta en marcha de movimientos reivindicativos de «recuperación» de esa lengua. Nada se decía de lo innecesario de recuperar una herramienta que de hecho estaba en uso allá donde seguía siendo útil: en ambientes rurales restringidos en unas comunidades o de modo más extenso en otras, donde se practicaba un natural bilingüismo. Nada se decía del interés de los ciudadanos de pasados tiempos por hacerse con una lengua –el español o castellano– que les daba entrada en una comunidad de muchos millones de hablantes, les abría fronteras y mercados, les facilitaba el ascenso social y les liberaba de unas condiciones de vida miserables como siervos de un patrón (patrón que sí sabía español). Y este último aspecto tiene especial relevancia, pues cabe preguntarse si no están los nacionalismos castigando el bilingüismo e imponiendo el uso y estudio de la lengua local con carácter exclusivo no tanto por proteger la lengua local como por constituirse ellos en los nuevos señores feudales que, por dominar otras lenguas, resultan el traductor obligado para sus vasallos dictando y controlando así las relaciones entre la comunidad y el exterior. Si realmente el objetivo hubiese sido «preservar la propia lengua» y no establecer relaciones de dominio de unos cuantos caudillos regionales sobre la población, se habrían respetado las ocho lenguas vascas que existían en la península y que eran útiles a sus usuarios en lugar de fabricar de modo artificial un esperanto de academia que a ningún genuino vascohablante satisface pero que como herramienta de unificación ideológica no tiene precio.

En *La izquierda y la nación* (Ed. Planeta, Barcelona, 1999), César Alonso de los Ríos analiza la manipulación que se ha producido bajo la idea de que la lengua es lo que crea una nación, que lengua es sinónimo de identidad nacional: «La lengua es la expresión más genuina de ese ser colectivo que los nacionalistas entienden como nación, de tal modo que uno participa en ésta a través, sobre todo, de la lengua. Se puede despojar al ciudadano de cualquier circunstancia, espacial o temporal, pero seguirá perteneciendo a la *comunidad* mientras le quede la lengua. (...) La lengua aparece como problema cuando en una sociedad poseedora de dos o más lenguas una de ellas es identificada como la propia de la comunidad/nación. Es entonces cuando aparece su enorme capacidad discriminadora. Es una muralla defensiva y también de exclusividad. Marca esa línea inquietante entre los de casa y los de fuera, entre nosotros y los españoles, entre los auténticos y los mestizos. En la comunidad está la certidumbre, en la sociedad la confusión. El catalanoparlante y el euskaldún pertenecen a aquélla, los castellanoparlantes a ésta. Ciertos derechos tienen asiento en aquélla, las dificultades en ésta.» Enfrentar a las lenguas es para los nacionalismos sinónimo de enfrentar a las naciones.

Juan Ramón Lodares en *Lengua y patria* (Taurus, Madrid, 2002), previene las consecuencias que puede tener la manipulación política de la lengua: «El integrismo lingüístico se presenta como un eficaz elemento nacionalizador, basándose en la idea –falsa, por lo demás– de que la comunidad de lengua es trasunto de la comunidad racial y de la comunidad de ideas, creencias, sentimientos, así como un bastión de fidelidad a los valores patrióticos (de ahí la expresión del lider nacionalista Arzallus de que, para la construcción nacional vasca, es preferible un negro que hable eusquera a un blanco que no lo sepa). En este sentido, la idiomática es una faceta más de un pensamiento integrista que, de extenderse, exigirá mañana fidelidades y unanimidades en otros terrenos.» Para

Lodares, «el integrismo lingüístico supone que, una vez catalanizada, eusquerizada o galleguizada, la comunidad habrá consumado una de las claves de la construcción nacional: la anhelada formación de una sociedad homogénea y segregada de sus vecinas, un genuino grupo humano que cumple los requisitos del canon *lengua-raza-nación*.»

El sistema de enseñanza, como es habitual, es aprovechado para afianzar la situación. De hecho es objetivo de la primaria en Cataluña que el alumno sepa que la lengua catalana es la *vertebradora de la nacionalidad*. La «inmersión lingüística» que se practica en algunas comunidades autónomas consiste en escolarizar al alumno en la lengua local a tiempo completo hasta que éste cumple los seis años. Son alumnos que en su mayoría tienen como lengua materna el español. Muchos centros han optado por «acogerse al permiso otorgado a los centros docentes de adaptar la distribución horaria establecida con carácter general para las dos lenguas en programas lingüísticos, siempre que se respeten globalmente, en el conjunto de la etapa, las distribuciones horarias prescritas» para retrasar el comienzo del área de lengua castellana hasta los 8 años. La secundaria comienza ya con un déficit significativo de competencia lingüística en castellano. Casi la totalidad de las clases de primaria y secundaria se imparten en la lengua vernácula. Siendo esta la situación, resulta incomprensible la polémica que en abril de 2003 genera el anuncio por parte del Ministerio de Educación de un Real Decreto que garantice 4 horas semanales de clases de español en primaria y 3 semanales en secundaria. Rafael Rodríguez Tapia lo trata en su artículo «La maldita aporía» (*El Mundo*, 27 de abril de 2003): «De Berceo a Muñoz Molina, de Jorge Manrique a Vicente Aleixandre; de la Celestina a Alatriste: mojones de un inmenso patrimonio, el idioma español, del que se ha intentado privar a sus legítimos propietarios. ¿Es el Lazarillo más de un escolar de Soria o de León que de uno de Sabadell? ¿Quién puede creerse tanto

como para decidir que va a privar a sucesivas generaciones de estudiantes de nada menos que todo un idioma, que incluso en muchos casos es el materno de esos estudiantes? (...) Ahora es inútil hablar del vigor del español, de su extensión, de su crecimiento; nada de eso será convincente para el que previamente ha encontrado sentido para su vida en el fomento de la exclusión, la incomunicación y la ignorancia (y en los negocios *carlistas* generados a partir de ahí).»

Repasar el currículum de enseñanza en lo que al estudio de la Lengua se refiere significa encontrarse con objetivos como «reconocer la lengua catalana como factor de identidad nacional» y con orientaciones didácticas cuyo incumplimiento, de haberse producido en determinado campamento veraniego del País Vasco, habría llevado a los monitores a llenar de piedras las mochilas de algunos alumnos, como castigo. La orientación dice así: «Las lenguas que son vivas, lo son porque son habladas en todos los ámbitos de la sociedad. Por eso es necesario que el uso de la lengua hablada no quede restringida al intercambio maestro/alumno, sino que ha de extenderse a la interrelación alumno-alumno y posibilitar una generalización extraescolar. La escuela habrá de planificar las estrategias necesarias para que el catalán sea la lengua de aprendizaje y de relación dentro del aula, y para hacer posible la presencia en otros ámbitos de la misma escuela (el patio, el comedor...) o su entorno inmediato (la calle, el mercado, el polideportivo)».

Hace ya varios años que los nacionalismos comenzaron a utilizar la lengua como instrumento de segregación y hoy es el día en que determinados sucesos apenas producen escándalo. Un mayor sueldo para el profesorado universitario que dé la clase en catalán o la imposibilidad de encontrar trabajo en función de la preparación profesional si no se domina la lengua local son algunos de esos sucesos. La consejera del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, Ánjeles Iztueta, sorprendía en la navidad del 2001 anun-

ciando una Oferta Pública de Empleo para el 2002 que un articulista de *Escuela Española* (nº 3522) calificaba de kafkiana y surrealista. Se ofertaban 40 plazas para profesores de Lengua Española en euskera y 48 plazas de Inglés también en lengua vasca. La consejera proponía por esas fechas buscar salidas a los profesores no bilingües en otros servicios públicos. Cuando el 30 de enero del 2002 *El País* publicaba las declaraciones del director de gestión de personal del Departamento de Educación vasco según las cuales «sólo los profesores que sepan euskera podrán presentarse a las oposiciones que ha convocado el Gobierno Vasco para primaria, secundaria y formación profesional que se celebrarán en julio», a muchos profesores en activo no les pillaba por sorpresa: ellos ya habían sido apartados de la docencia directa para ser dedicados a la gestión de comedores y bibliotecas y a la vigilancia de los recreos por no tener el perfil lingüístico correcto. Lo curioso del asunto es que transcurridos diez años desde que se puso en marcha el sistema I.R.A.L.E., que destina cada curso 40 millones de euros a que los profesores aprendan vasco, el 4 de julio del 2002 *Escuela Española* informaba de que el 70% del profesorado había suspendido el examen que le hubiese habilitado para dar clases de euskera o en euskera. Esto debería hacer reflexionar a la secta nacionalista. Pero la secta no reflexiona. La secta sólo sabe que le sobra un determinado tipo de profesor tanto como le sobra un determinado tipo de ciudadano. Por eso, desde que se empezó el proceso llamado de «normalización lingüística», al menos doce mil profesores monolingües-hispanohablantes se han ido de Cataluña (*Lengua y patria,* pág. 27). Con estas u otras cifras, lo mismo está ocurriendo en el País Vasco, Galicia, Valencia y Baleares.

Los participantes en las XII Jornadas de Lingua e Literatura que se organizaron en Santiago de Compostela en abril del 2001 reclamaban el establecimiento de la obligatoriedad del conocimiento de la lengua gallega para el acceso

a la función pública docente y la fijación de plazos concretos y razonables para que los funcionarios pudiesen acreditar su competencia lingüística. También pedían la promoción en función de esa competencia y la modificación del sistema de traslados. Cada uno en su tierra.

Cualquier llamada de atención a la actividad que desarrolla la secta es rápidamente publicitada como una crítica hecha desde el «nacionalismo español» y como tal desacreditada. Sugerir que en la actualidad existe una batalla entre un nacionalismo «estatalista» y unos territorios autonómicos es llamar a una guerra santa que es imaginaria pero que a la secta le resulta muy rentable utilizar como amenaza política, económica y social. Convendría darse cuenta de que esta medida no es más que otro de los resortes de protección frente al mundo exterior que la secta pone en marcha para obligar a la población a cerrar filas con ella. Porque el problema real que se maneja en la sociedad en general no es un problema de nostalgia centralista o de orgullo herido o de imperio perdido o de exaltación nacional. Eso son tonterías. El problema real es la preocupación por unos conciudadanos que se ven obligados en pleno siglo XXI a vivir acobardados, disimulando, sin libertad.

En la educación en particular esta situación tiene diversas consecuencias. Por ejemplo, el éxodo de docentes cuyo perfil lingüístico no es del agrado de las autoridades educativas locales es un perjuicio evidente para los alumnos de esa comunidad. El alumno se ve privado de excelentes profesores expertos en diferentes materias que no están autorizados a explicarlas en el aula por no saber batúa o catalán balear; situación totalmente surrealista si se piensa que todos tienen una lengua común a la que recurrir. Saber castellano o gallego o vasco o catalán no le hace a uno un buen profesor de matemáticas, de historia, de lengua o de biología. Sin embargo, las consejerías de educación de algunas autonomías están favoreciendo en la selección del profesorado el uso de la len-

gua local que acredite el docente frente al conocimiento que tenga de su materia. La pérdida de gentes valiosas y la ausencia de contraste acaba provocando una endogamia que inevitablemente empobrece la vida cultural local.

No se trata de no estudiar otras lenguas, sino de permitir estudiar también en buenas condiciones el castellano y de no sustituir el natural bilingüismo que se practicaba en algunas comunidades por una lengua local hegemónica. No es el hecho de saber dos lenguas sino la imposición del estudio y uso de una de ellas lo que origina no pocos desarreglos en estudiantes que tienen como lengua materna el español, en alumnos que son hijos de inmigrantes hispanohablantes que al emigrar no previeron dificultades de comunicación, e incluso en alumnos bilingües que comienzan a percibir que una es la lengua útil para el éxito y la promoción laboral y social y la otra es un marcador de indeseables. La situación está produciendo una auténtica esquizofrenia social. Las personas de menor nivel económico o cultural, obligadas a conformarse con lo que ese vasto campo de experimentos que es la escuela pública les ofrece, se desdoblan entre su relación con la institución escolar por un lado y su ámbito familiar y de relaciones personales por otro. La esquizofrenia de la alta burguesía de esas comunidades es bastante diferente. Al hijo se le puede aleccionar en «lo conveniente» para la vida cotidiana mientras se le manda a estudiar al extranjero, o se le ponen clases particulares que rellenen las lagunas de la enseñanza oficial o se le matricula en un colegio privado bilingüe (esta vez español-inglés).

Pero el proceso de atomización parece no tener fin una vez desencadenado. No contentos con actuar bajo el control de sus autoridades autonómicas, 56 ayuntamientos catalanes piden la descentralización de la enseñanza (*Escuela Española*, 18 de abril de 2002). Los 56 municipios piden que la gestión educativa sea municipal para estar más próxima al ciudadano, y que se creen autoridades educativas locales de ámbito municipal y comarcal.

El Centro de Estudios de Cambio Social de la Fundación Encuentro publica un informe (T.E., mayo de 2002) según el cual el gran reto de la política educativa del Estado es municipalizar la enseñanza. Éste es para la Fundación un objetivo «inaplazable». Si esta tendencia prospera caería en saco roto el enorme esfuerzo y la tenaz lucha que el magisterio sostuvo durante el siglo XIX, especialmente en el último tercio, para conseguir que la enseñanza saliera de manos municipales para ser gestionada por el Ministerio de Instrucción Pública. Mientras dependía del municipio, el maestro vivía a expensas de la voluntad del cacique, de la tendencia del alcalde y del juicio del cura del pueblo. El maestro pasaba hambre y era obligado a abrir sendas para el ayuntamiento o a realizar otros trabajos de ese tipo tras la jornada escolar si quería cobrar algo. Cualquier desacuerdo ideológico con las «fuerzas vivas» municipales era castigado con la pérdida de su trabajo o de su dinero y, aunque no hubiera desacuerdo, a menudo tenía que vivir de la caridad pues su nómina se había destinado a otros gastos. La conquista social fue participar de un grupo laboral en el que regía la seguridad jurídica, en el que las normas eran iguales para todos y en el que la remuneración llegaba directamente desde un ministerio de ámbito nacional. El avance consistió en el abandono de la sociedad feudal para formar parte de una sociedad moderna.

En todo caso, sea cual sea el derrotero educativo que la historia con sus nacionalismos nos tenga reservado, lo que no se puede tolerar en la actualidad es que se mienta a los alumnos. Puede que en futuro España sea una nación o una federación de estados. Puede que se transforme un un conjunto de estados independientes, en un puñado de satrapías o en un territorio poblado por tribus. No se sabe pero, depare lo que depare el futuro, lo que no se puede es mentir a los jóvenes sobre su propio pasado para fabricar un futuro a la medida de una minoría insaciable. No se puede poner la

enseñanza al servicio de esos fines. No se puede decir al alumno que Carlos I era un demonio imperialista y quedarse a gusto. No se puede humillar a la inteligencia de ese modo. Ni la mentira ni la medianía son buenos consejeros de la enseñanza. Conseguir la excelencia educativa supone necesariamente desterrar el aldeanismo de los planes de estudio no sólo por las mentiras con las que se arropa sino porque niega la universalidad de la cultura que es la base de la enseñanza.

Se empieza por no tener nada que ver con Cervantes, Shakespeare, Arístóteles, el enlace covalente o las derivadas parciales, y no se sabe en qué paleolítico se puede acabar.

ESCUELA COMPRENSIVA: NADA PARA TODOS

«El Reino Unido seleccionará a los alumnos de secundaria según sus aptitudes» es uno de los titulares que en el año 2001 convulsionó el patio educativo en España y causó estupefacción entre los defensores del actual estado de las cosas.

El modelo de escuela comprensiva se había ido imponiendo en muchos países europeos desde los años setenta. Se trataba de proporcionar a todos los alumnos durante toda la escolaridad obligatoria el mismo tipo de enseñanza, al mismo ritmo y en un único trayecto. En el año 2001, Tony Blair quiso enmendar el modelo que instalaron los laboristas en el Reino Unido. En Francia se reabrió también el debate sobre el *collège* único, un modelo muy parecido. En España, por esas mismas fechas, el gobierno empieza a preparar una Ley de Calidad Educativa, que replantea la distinta orientación de los alumnos a partir de una edad. La secta pedagógica no lo puede tolerar.

Hace treinta años, de la mano de los laboristas, Inglaterra fue origen de una radical reforma educativa que marcó el camino para las reformas que a partir de ahí se fueron sucediendo en otros países de Europa occidental. En la actualidad, y a la vista de los resultados, el gobierno inglés se declara dispuesto a cambiar el modelo de enseñanza que se impuso y que se venía defendiendo como el único con *pedigree* democrático, igualitarista y antielitista: el modelo de la Comprehensive School.

La llamada enseñanza comprensiva, una enseñanza igual para todos, siempre ha dado buenos resultados en los niveles primarios de educación. En esos años el alumno adquiere los fundamentos de Lengua y Matemática y una cultura general básica. Para esta etapa básica y generalista, el modelo comprensivo funciona.

Al alumno de secundaria, especialmente a partir de los 14 años, los fundamentos básicos se le suponen, así como un mayor grado de madurez personal. Esta etapa requiere nuevas formas de estudio y una mayor profundización en las diferentes materias. Requiere también la posibilidad de que el estudiante vaya eligiendo gradualmente aquellos campos del saber que son de su mayor interés o para cuyo estudio se siente más apto. El modelo comprensivo no está diseñado para ajustarse a estas circunstancias, por lo que su empleo en esta etapa ha resultado un completo fracaso. ¿Cuál era entonces la necesidad de extender este modelo más allá de la primaria?

Los defensores del modelo comprensivo para la secundaria nunca han elaborado sus argumentos en función de los buenos resultados y la buena preparación de los alumnos. Tampoco atendiendo al grado de satisfacción de unos estudiantes que han cursado aquellos estudios que querían cursar. Los defensores de la comprensividad realmente no han ofrecido argumentos: se han limitado a censurar todo aquello que no fuese la aceptación incondicional de un modelo que ellos mismos impusieron, más en función de ciertas consideraciones debidas a efímeras modas y decálogos del buen progresista, que a un contraste riguroso del modelo con la realidad. Por ejemplo, ya hace muchos años que se rechaza radicalmente la posibilidad de ofrecer a los alumnos de 14 años diferentes itinerarios de estudio donde tengan un mayor peso las disciplinas científicas, o las humanísticas, o las técnicas o las artísticas. Esta posibilidad se ha venido rechazando porque niega ese ideal, tan igualitarista como ineficaz, del aula única para todos. Se ha rechazado porque obliga a agrupar a los alumnos atendiendo a una elección realizada, y eso es considerado como un modo encubierto de «selección». Se ha rechazado porque cualquier forma de agrupamiento desata profundos temores acerca de que diferentes vías desembocarán inevitablemente en aulas de listos y clases de tontos. Se ha llegado a declarar, en un alarde de demencia sin precedentes, que cualquier modelo para secundaria que no sea el comprensivo es radicalmente incompatible con el régimen democrático.

La enseñanza lleva muchos años atrapada en esta polémica. Para comprenderla mejor conviene remontarse un poco en el tiempo.

En el sistema de enseñanza inglés, el alumno cursaba la primaria hasta los 11 años. Un examen de Estado llamado el 11+ marcaba el fin de esta etapa. El alumno que lo aprobaba podía cursar sus estudios de bachillerato en las Grammar Schools, instituciones de gran prestigio que proporcionaban un alto nivel de preparación. Los que no lo superaban o preferían otro tipo de estudios, podían recibir una enseñanza más técnica y de formación profesional en las Secondary Technical Schools o matricularse en las Secondary Modern Schools.

En el año 1967, el Consejo Central de Educación («Comité Plowden»), juzga que el futuro del estudiante no debe depender de un solo examen y que esta reválida beneficia más a las familias con mejor situación económica, que pueden preparar mejor a sus hijos. El sistema vigente se considera elitista y poco favorecedor de la igualdad de oportunidades. El Comité cae en la trampa de estimar que el exceso de conocimiento es un medio incorporado al sistema de enseñanza para que unos grupos sociales dominen sobre otros. Desechan que el conocimiento pueda ser un elemento liberador para todos.

Entre las recomendaciones pedagógicas del Comité figuraba el rechazo al agrupamiento de alumnos en función

del rendimiento académico. Acabar con la memoria como método para fijar conocimientos o con las clases magistrales del profesor son también contribuciones del Comité Plowden al nuevo modelo pedagógico. El Comité elimina el examen 11+ y sustituye las Grammar Schools (aunque algunas pocas resisten hasta hoy) por las Comprehensive Schools, en las que todo el alumnado, sin distinción, se escolariza desde los 11 hasta los 16 años. En las Comprehensive Schools, la formación de grupos atendiendo a la aptitud o al rendimiento académico se prohíben por «insolidarios». Nadie debe pues destacar en lo que comienza a ser una homogénea mediania.

Este modelo que se pretende moderno, progresista, igualitario y antielitista por dar la misma enseñanza en los mismos centros y en las mismas aulas a todos los alumnos, pierde de vista que, no ofreciendo más que una única vía a alumnos de muy diferentes gustos, intereses y talentos, está fabricando una bomba de relojería que tarde o temprano estallará, como lleva años sucediendo.

Mientras tanto, en España, la reforma educativa del año 1990 implantada a través de la Logse (Ley de Ordenamiento General del Sistema Educativo) importaba ese modelo. El logro social de esa reforma consistía en ampliar la edad de escolarización desde los 14 hasta los 16 años. Chicos de talento que antes tenían que abandonar los estudios gozaban ahora de mayores oportunidades. Pero, también, chicos que no querían estudiar estaban ahora obligados a permanecer escolarizados hasta una edad muy difícil en esas circunstancias.

También en España se ha mantenido a todos los alumnos en un mismo itinerario, con un mismo programa y en las mismas aulas hasta los 16 años. Pero como las diferencias en el ser humano son naturales, para poder llegar a todos, la enseñanza terminó rasándose a la baja y limitándose a dar, también en secundaria, unos conocimientos básicos al alcance de todos los alumnos. La comprensividad convertía a la secundaria en una extensión de la primaria. Para establecer alguna diferencia siquiera formal entre ambas etapas, se incorporaron a la secundaria un buen número de optativas de escaso alcance e interés que hacían de su estudio un puro entretenimiento pero cuya existencia servía a la secta pedagógica para hacer compatible la demagogia del igualitarismo con la de la atención a la diversidad. El modelo comprensivo es un modelo de ambigüedad y autocomplacencia.

Quienes pensaron que menguar el nivel de la secundaria beneficiaba a los alumnos, no atendieron al resultado de un estudio comparativo entre el Reino Unido y el Ulster en enero de 2001 en *The Economist*. De las 238 Grammar Schools que había en el Ulster, 72 han seguido funcionando. Su calidad y resultados han ido mejorando en estos últimos años. Sin embargo, de las 3.714 Grammar Schools que había en Inglaterra y Gales, sólo 164 se salvaron de ser desmanteladas. En la actualidad, los alumnos del Ulster de 16 años obtienen resultados un 10% mejores que los alumnos de Inglaterra. Pero, lo que es más importante, una proporción más alta de alumnos del Ulster de baja extracción social llega a la universidad. Lejos de crear ventajas, ese sistema preparaba bien a los alumnos. La exigencia académica y no la compasión igualitaria es lo que puede ofrecer un futuro a todos los alumnos.

Desde el año 90 el sistema español ha venido constando de una educación infantil (hasta los 6 años), una primaria (entre los 6 y los 12 años) y una secundaria obligatoria (E.S.O.) entre los 12 y los 16. Finalizada ésta el alumno puede optar por cursar un bachillerato de dos años, matricularse en la formación profesional de Grado Medio («Ciclos Formativos») o acogerse a los programas de Garantía Social que posibilitan la escolarización de alumnos que no han superado los niveles anteriores hasta los 18 años.

La E.S.O. ha venido constituyendo esa única vía para un alumnado que, sin embargo, ya tiene diferentes expectativas, intereses, aptitudes y gustos, por no hablar de unos rasgos de

personalidad que no se corresponden ya con el mundo infantil. Como consecuencia, los centros y el profesorado tienen un cuadro, por lo heterogéneo, muy complicado de afrontar.

El panorama habitual que el profesor tiene en un aula de la E.S.O. es el siguiente: alumnos que sí quieren estudiar; alumnos que, aunque no dan problemas, no quieren estar ahí (desmotivados, preferirían un aprendizaje más práctico y técnico que académico e intelectual); alumnos que, obligados a permanecer escolarizados hasta los 16 años, reaccionan con violencia contra el propio centro, los profesores y sus compañeros hasta extremos de patología social. No exageramos si, en función de la localización del centro, sumamos al cuadro dos tipos de alumnos más: los de minorías étnicas de nula tradición escolar y los hijos de inmigrantes, muchos de ellos, sin duda, buenos alumnos potenciales, pero que se escolarizan con gran déficit de conocimientos, a menudo sin conocer la lengua española y sin los hábitos necesarios para el estudio.

Por último, por el plan de «integración» se incorporan al sistema los alumnos llamados con *necesidades educativas especiales*, de los cuales unos tienen una inteligencia normal y no manifiestan problemas para seguir las clases, pero otros tienen deficiencias psíquicas severas y su asistencia al instituto les priva de una buena parte de la atención especializada que precisarían y les constituye en un lastre más para un grupo ya de por sí lastrado.

La extrema heterogeneidad de las clases imposibilita una enseñanza de calidad. Otros países que entraron antes por esa senda, empiezan a cambiar de rumbo. En Gran Bretaña, el gobierno anunció las grandes líneas de su reforma de la enseñanza comprensiva. Su intención es ampliar el número de centros especializados en un área de conocimientos. Ya existen 536 y se quiere llegar a 1.500, casi la mitad de las escuelas secundarias de Inglaterra y de Gales. Estas escuelas especializadas podrán elegir al 10% de sus alumnos en función de su «aptitud» para esa área de conocimientos (idiomas, ingeniería, economía, arte).

Los nuevos centros deberán presentar un programa de calidad y obtener un patrocinio privado de 50.000 libras. La contrapartida para los centros que demuestren su valía será una subvención de 100.000 libras y 123 libras anuales por alumno durante 4 años hasta un total de mil alumnos por centro. Los críticos objetan que se creará una red doble de institutos públicos: los buenos y los mediocres.

The Economist, en un editorial del 17 de febrero de 2001, se muestra partidario de este tipo de selección frente a la existente, hecha en función del domicilio. De hecho, llama la atención acerca de que las clases medias que no han sacado a sus hijos de la enseñanza pública, procuran comprarse una casa cerca de las buenas escuelas para que sus hijos sean aceptados en ellas. También estima ésta selección mejor que la antigua pues «el viejo examen 11+ seleccionaba a los alumnos en función de un solo tipo de inteligencia, con lo que no reflejaba toda la gama de las habilidades humanas. Las nuevas propuestas se basan en que algunos alumnos destacan en un aspecto y no en otro».

En Francia también se ha abierto el debate sobre el *collège* único, introducido en 1975 por un gobierno de centro-derecha, bajo la presidencia de Valéry Giscard d'Estaing. Antes, Francia disponía de *collèges* de enseñanza general, de enseñanza secundaria y de enseñanza técnica. En la actualidad su sistema vive conflictos muy parecidos a los de otros países que adoptaron el sistema comprensivo más allá de la enseñanza primaria. Sin decirlo, muchos centros han comenzado a agrupar a los alumnos de buen rendimiento a los 11 años y a mantenerlos juntos durante toda la trayectoria escolar. La medida ha sido contestada por crear grupos de buen nivel y otros de muy bajo rendimiento, pero son muchos los padres que exigen clases homogéneas como condición para llevar a su hijo a un centro público.

La idea directriz del *collège* único era democratizar el acceso a las titulaciones, impartiendo a todos los alumnos la misma enseñanza. Veinticinco años después, los profesores que tienen que llevar a la práctica ese ideal confiesan su desmoralización. Según una encuesta realizada por Sofres para el sindicato de profesores SNES-FSU, el 73% de los profesores de menos de 35 años consideran que el *collège* único es un «objetivo irreal». Si se les pregunta qué es lo más difícil de su tarea, el 63% menciona «el sentimiento de impotencia ante el fracaso escolar», el 62% destaca «la heterogeneidad de las clases» y un 47% «la dificultad de motivar a los alumnos».

En esas circunstancias, Jean-Luc Mélenchon, responsable de la enseñanza profesional en el gobierno socialista, provocaba el escándalo al declarar que el *collège* único estaba superado: «Los nostálgicos de izquierda –declaraba a *L'Express* (22 de marzo de 2001)– me reprochan que quiero abatir una catedral laica, un monumento de la escuela republicana. Pero el *collège* único es una ficción, un igualitarismo formal que no tiene nada que ver con la igualdad real». Mélenchon se proponía devolver a los alumnos la posibilidad de elección de forma que los que se sintieran atraídos por la tecnología y lo concreto pudieran cursar una enseñanza de tipo profesional en lugar de la enseñanza general del *collège* único. Consciente de que la enseñanza profesional no tiene buena imagen en Francia, va más allá del tópico: «Cierta casta elitista ve todavía con malos ojos los liceos profesionales, porque no ha comprendido que los oficios de nuestra época son ciencias prácticas, con un alto valor añadido intelectual. No, la enseñanza profesional no se reduce a una especialización manual». En un esfuerzo por que la rigidez ideológica dejara de imponerse a lo que era bueno para la enseñanza y los alumnos, declaraba categóricamente (*Le Monde,* 30 de marzo de 2001): «Hoy ser de izquierda es negarse a sostener un *collège* uniforme que desdeña la diversidad de inteligencias y practica el encarnizamiento académico por desprecio de la tecnología y los saberes profesionales".

En España, la imposición del modelo comprensivo para la secundaria es una muestra más del desconocimiento que de la realidad de las aulas tiene nuestra pedagogía. La ineficacia del modelo ha obligado a estar constantemente reforzando y parcheando cada situación y cada nuevo problema que la propia aplicación del modelo ha originado. Se sumergió a la secundaria en el *todo igual para todos* y, al aparecer las complicaciones, en lugar de modificar el sistema allí donde hubiera sido necesario, hubo que improvisar frenéticamente tanto remiendo y tanto parche, que en la actualidad es difícil distinguir si el sistema es la pared o el conjunto de huecos tapados con masilla.

Sólo para hacer frente a la diversidad del alumnado se improvisó un sinfín de iniciativas como «adaptaciones curriculares» (adaptar el programa de estudio a las posibilidades de cada alumno), programas de «diversificación curricular» (para alumnos de baja capacidad o pésimo comportamiento), intervención de especialistas para atender a las necesidades educativas especiales o profesorado de apoyo para actividades de refuerzo, por citar algunas de ellas.

Todo ello significa un enorme coste económico que estaría justificado si se obtuviera un buen rendimiento. Pero el sistema comprensivo, contra toda lógica y todo pronóstico, se ha caracterizado durante estos años por establecer una relación inversamente proporcional entre la cantidad de dinero y la calidad de la enseñanza. Se ha mostrado capaz de absorber todos los medios y recursos posibles para hacerlos extremadamente poco rentables debido a una deficiente organización. Por ejemplo, en lugar de crear aulas o centros de escolarización con la misión de proporcionar una cultura general a jóvenes sin alfabetizar y hacer posible así su posterior acceso en buenas condiciones a un centro ordinario, se ha dotado a cada centro de multitud de profesionales cuya

tarea ofrece pocas posibilidades de rendimiento en una suerte de clases particulares. Afortunadamente, este ejemplo concreto está próximo a corregirse.

En la actual situación, el agrupamiento homogéneo de alumnos o de una heterogeneidad razonable parece la única salida para obtener algún rendimiento en los centros y alguna preparación en los alumnos. Pero no sólo se puede pensar en este tipo de agrupamiento porque el panorama resulte desolador. Sucede también que, a partir de los 14 años (2° E.S.O.), las diferencias de aptitudes y expectativas entre los alumnos crecen. Los planes de enseñanza tienen la obligación de atender a esa demanda y crear diferentes itinerarios para los alumnos que quieran acabar cursando Bachillerato, para los que quieran capacitarse profesionalmente y para los que no quieren seguir escolarizados.

Reformar el sistema actual mediante el agrupamiento de alumnos parecería, como mínimo, un paso necesario en el actual estado de las cosas. Proporcionar diferentes vías de especialidad no más tarde de los 14 años es un arreglo más definitivo. Si la secta conociese la realidad cotidiana de los centros se daría cuenta de que la vía única, el agrupamiento extremadamente heterogéneo de alumnos, impide la atención personalizada, impide dar a cada uno lo que necesita, desde su particular situación de partida hasta el nivel que la sociedad considera culturalmente suficiente.

Los mismos que organizaron el caos educativo que desde hace veinte años padecemos, a la vista de la nueva Ley de Calidad, inspiraron titulares como el siguiente: «Los alumnos serán separados en itinerarios según su rendimiento a los 14 años» (*El País,* 27 de julio de 2002). Pero este titular se puede redactar de otro modo: «Los alumnos van a dejar de malograrse al poder elegir aquellos estudios que les interesen o para los que tengan un especial talento».

Los que llevaron el caos al sistema escolar son los mismos que negaron que hubiese más de un talento posible, los

que negaron la existencia de talentos diversos para diferentes actividades, los que crearon el aula única para evitar que los talentos brillasen, y regalaron el aprobado. Son ellos los que promocionaron la vía universitaria como la única posibilidad digna para la vida. De este modo restaron categoría e hicieron mala prensa a la formación profesional. Como nuevos popes del igualitarismo, nos obligaron a pensar en términos de élites frente a desfavorecidos, de ricos frente a pobres, de listos frente a tontos. Convencieron a la ciudadanía de que elegir una capacitación profesional antes que un bachillerato le metía a uno en el saco de los pobres, de los desfavorecidos, calificaciones que previamente habían identificado, en un juego de prestidigitación político-populista, con «los tontos», que no es que el pobre fuera pobre por ser tonto, sino que «el tonto», desde luego, nunca lo era, sino más bien simplemente pobre, y sólo la «discriminación de clase» hacía que le considerase así de «tonto»; le hacía a uno indigno. Por eso, cuando hablan de rendimiento, nunca hablan del mejor rendimiento para cada tipo de estudio. Se muestran incapaces de aceptar que hay un mayor rendimiento para cada actividad. Suponen automáticamente que los de mayor rendimiento cursarán bachillerato y los de menor rendimiento optarán por la formación profesional.

A la vista de sus peculiares obsesiones podría pensarse que estos años no hemos hecho otra cosa que pagar las consecuencias de sus personales complejos, de sus propias inferioridades, de sus íntimas humillaciones. La secta, formada por una suerte de nuevos ricos intelectuales, ha estafado a la sociedad. El perjuicio que ha ocasionado ha sido general tanto para el mundo académico como para el de la formación profesional.

Primero, la secta extendió la idea (falsa por lo demás) de que la capacitación profesional era una tarea manual que carecía del prestigio y de la importancia de los estudios universitarios. Extraemos del ensayo dirigido por Rafael Puyol,

La educación en España. Los desafíos de las nuevas necesidades (Price Waterhouse Coopers, Madrid, 2002), la observación de que se confundió a la sociedad con la idea de que no era posible el éxito profesional si no se triunfaba en la experiencia escolar. Después, la secta abatió las enseñanzas medias, que era donde empezaban a despuntar los talentos, convirtiéndolas en unos estudios de carácter básico. Instauraron luego la promoción automática del alumno para negar la existencia de fracaso escolar. Por último dieron el pistoletazo de salida para la masiva incorporación de jóvenes a la universidad. Y el problema se trasladó a la universidad.

A juicio de muchos profesores universitarios, la preparación con la que el alumnado ha empezado a llegar a la universidad comienza a ser preocupante. La preparación con la que el estudiante accede a los estudios superiores puede ser, además, un buen baremo para juzgar si la secundaria precisaba o no determinadas reformas. Se queja el mundo universitario de que se ha experimentado un descenso en el nivel de entrada de los alumnos. Falta método, maduración y consolidación de conceptos y procedimientos. Por un lado es imprescindible racionalizar los planes de estudio: se queja la Universidad Politécnica de Cataluña de la llegada a la facultad de Físicas de alumnos que previamente no han estudiado química por ser ésta una optativa de la que prescindieron.

Por otro lado, el descenso general de preparación ocasiona la paradoja de que si la universidad quiere tener alumnado de buen nivel, lo tiene que preparar ella misma. Y esto sucede con un alumnado que viene de estar escolarizado hasta los 18 años. Así, por ejemplo, en el curso 1999-2000, la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid ponía en marcha un «Curso Cero» para conseguir que los alumnos alcanzasen el nivel necesario para cursar un 1º con éxito. La U.P. de Valencia informa en el mes de junio al nuevo alumnado del nivel de entrada que se le exigirá para que trate de conseguirlo entre julio y octubre.

Otras facultades dedican 5 meses a colocar a los alumnos en el nivel mínimo exigible.

Resulta difícil discutir la necesidad de determinadas reformas en los niveles educativos anteriores al universitario que eviten llegar a esta situación. A la vista de los resultados, es momento de dar por concluido el experimento comprensivo en el segundo ciclo de secundaria. Junto a algunas asignaturas comunes que garanticen que la competencia cultural del alumno sigue creciendo, es urgente que los alumnos puedan elegir la orientación especializada que prefieran para sus estudios.

Hay que construir un sistema educativo amplio y diversificado que garantice el derecho a la educación para todos. Tener a todos los alumnos escolarizados obligatoriamente hasta los 16 años no significa que todos deban estudiar lo mismo y que no deba haber diferentes opciones. La diversificación en el segundo ciclo de secundaria ofrece más posibilidades de éxito que una vía única en la que demasiados alumnos naufragan.

LA NUEVA MÍSTICA

La secta pedagógica genera una clientela muy peculiar. Tiene en común con otras clientelas la avidez de dinero, poder o privilegios. Pero esto, que es suficiente para ventajistas de otros gremios, no satisface por completo a la clientela educativa.

Se puede establecer una analogía con el mundo inmobiliario. Constructores enriqueciéndose, especuladores inflando el precio de los pisos, intermediarios cuyas comisiones engordan con el encarecimiento de los inmuebles, ciudadanos hipotecándose para poder convertirse en pequeños agiotistas. La fiebre conocida. Las consecuencias inevitables. Si uno pregunta a los agentes inmobiliarios acerca de qué persiguen con su actividad, la respuesta es unánime: dinero. Oferta y demanda. Bandolerismo consentido. Codicia. De cualquier modo que se etiquete, el objetivo está claro: conseguir dinero fácil y rápido sin correr riesgos y en el menor tiempo posible.

Ahora imaginemos que el agente inmobiliario, a la vez que nos está cobrando el 90% de nuestro sueldo por el alquiler de una vivienda o que nos obliga a hipotecar 30 años de nuestra vida para hacernos con unas habitaciones de las que nadie nos pueda echar si vienen mal dadas, quisiera obtener de nosotros nuestra anuencia explícita, nuestra alabanza a su comportamiento, nuestra comprensión sincera hacia su práctica.

Imaginemos que, además de someternos a sus condiciones, tuviéramos que expresar abiertamente nuestra conformidad con las circunstancias y escuchar arrobados constantes

arengas acerca del alcance de su misión en la tierra o de la importancia de los de su gremio en la mejora de la sociedad. Imaginemos, como remate, que el constructor o el propietario de fincas afease nuestra conducta por dudar del beneficio de su gestión y nos hiciese responsables de la floja marcha de su negocio. Él esperaba nuestra oferta voluntaria de pagar un precio más alto que el que nos pidió como muestra de haber comprendido a la perfección lo sacrificado de su tarea. Le hemos defraudado

Si este sinsentido sucediese, como mínimo calificaríamos a este personaje de ególatra perturbado, de trastornado, de ser alguien aquejado de mesianismo. Todos conocemos, sin embargo, el tipo humano del ejemplo. Todos conocemos gentes del mundo de la construcción o de la banca que, teniéndolo todo aparentemente, han dado el salto a la política en busca del «¡qué bueno eres y cuánto te queremos!», en busca del cariño del público, a menudo con resultados desastrosos. Pero no es lo más frecuente.

La analogía resulta imposible porque sucede que, salvo por algún caso aislado, el sector inmobiliario pretende atracar nuestras carteras pero no obtener nuestro amor incondicional, ni nuestra aprobación, ni colonizar nuestras mentes.

Entre la clientela educativa, sin embargo, la puerta de acceso a la enajenación mesiánica tiene el muelle flojo. Los gurús de la secta, además de imponer un modelo pedagógico lesivo para la formación de nuestros estudiantes, esperan de la ciudadanía el reconocimiento a sus servicios, esperan del profesorado la entrega entusiasta del novicio, esperan el homenaje. Y lo peor de todo es que, desde los años ochenta, además de cargar con las consecuencias de un diseño educativo iluso, ilógico y repleto de errores, haya que aguantar la incontinencia verbal de tanto *adicto al Régimen* que no pierde ocasión de propagar la doctrina e imponer una interpretación de los sucesos de la enseñanza que nada tiene que ver con la realidad de nuestros centros. Con el máximo impudor atribuyen el origen de los problemas a causas que no tienen que ver en absoluto con ellos; proponen actuaciones que degradan aún más la situación; secretean con los resultados de informes; u ofrecen una lectura tendenciosa de aquellas evaluaciones que han escapado a su control. Patrocinan el desastre para preservar los beneficios que obtienen de él y que de otro modo no obtendrían. Mantienen el caos para aprovecharse de los puestos más jugosos dentro de él. Pero, insistimos, esto es común a muchas otras clientelas; puros rasgos generales. Lo insoportable de esta clientela en particular es la ingente verborrea con la que adorna y encubre sus intenciones. Elabora justificaciones vacuas y altisonantes que nada tienen que ver con los motivos que originaron la acción de la secta pero que siempre caen dentro del criterio de corrección política que ella misma ha creado. Impone su discurso a los profesores y a través de ellos a los ciudadanos. Pero su discurso no resiste el más somero análisis.

No son pocas las ocasiones en que la secta se contradice. Sus miembros llevan años combatiendo sin cuartel al profesorado que ofrece a sus alumnos explicaciones de buen nivel para comprender la materia o que utiliza sus propios apuntes para dar las clases. Ellos mismos sienten que a lo largo de su vida escolar fueron víctimas de aburridas lecciones magistrales así como de un exceso de libros de texto. Califican la que fue su propia enseñanza de poco libre, de castradora de su potencial natural. Reclaman por tanto al profesorado una mayor creatividad en su ejercicio profesional. Sin embargo, los mismos que así formulan esta petición, ejercen simultáneamente un presión insostenible para que se utilicen libros de texto en absolutamente todas las asignaturas de todos los cursos. Nunca se han utilizado tantos libros de texto como hoy se usan. Hasta para «Educación física» hay libro de texto. Por eso, cuando un profesor de gimnasia decide romper la norma y prescindir del texto, resulta una bendición para el centro escolar. Por fin los alumnos aprenden a jugar

al baloncesto en lugar de emplearse en redactar la normativa de ese deporte o en hacer un dibujo a todo color de una cancha deportiva. Por fin corren, saltan y juegan en lugar de dedicarse a señalar sobre una silueta humana dónde está el cuello y dónde la rodilla, o a convertir la ilustración de un muñeco desnudo en un deportista de élite gracias a un uniforme recortable. ¿Cómo se explica esa contradicción?

Los sentimientos de la clientela podrán ser los que sean pero el amo al que sirven es poderoso. El ascenso de la secta se originó en gran parte gracias al anclaje de sus miembros fundadores en determinado sector del mundo editorial (en estrecha complicidad con el político). Y las deudas se pagan. De ahí las campañas de la clientela pedagógica a favor del uso de libros de texto que justifican ante sí mismos y ante los demás pretextando que es que los de ahora sí que son buenos y no los de antes. Los argumentos de mayor peso que manejan se refieren a la cantidad de colorines que tienen y a las cosas tan entretenidas que cuentan. Alegres y amenos. Un análisis demasiado frívolo para la elección de los textos de enseñanza, salvo que éstos vayan a servir para otros fines que los confesados. Colorines, desde luego, sí que tienen. Y un papel de calidad. Y todo tipo de materiales adjuntos. ¿Qué cosas son esas tan amenas que cuentan?

En el texto de la asignatura de Conocimiento del Medio para 1º de primaria de una famosa editorial, que quizá no hace falta mencionar porque los de otras editoriales son similares, en el tema dedicado a los cinco sentidos no se menciona nada relacionado con la anatomía humana, aspecto se diría que imprescindible para entender cómo percibimos el mundo. Ni nervio óptico, ni oído medio, ni papilas gustativas. Nada. Página a página, ilustración a ilustración, el alumno debe dibujar del derecho algo que está del revés, rodear la imagen del ciclista que está lejos, señalar como blando el osito de peluche o elegir el círculo como la forma más normal de un plato. También discrimina entre frío y caliente señalando el dibujo de un helado o el de un café humeante, e indica qué cosas tienen buen olor y cuáles apestan ante las fotos de un cubo de basura, un cenicero con colillas, una flor y un filete. El alumno muestra su creatividad dibujando su desayuno favorito. Expresa su máxima autonomía eligiendo entre una hamburguesa sencilla, otra con ketchup, y una tercera con cebolla, no se sabe por el patrocinio de qué hamburguesería. El tema se evalúa eligiendo la respuesta correcta entre dos posibles: ¿Tenemos 5 sentidos o tenemos 3? Ésta es la amenidad de nuestros textos. En el tema de la alimentación pasa algo parecido. No aparece la palabra proteína ni vitamina por ningún lado pero el alumno sabe señalar la cuchara como el utensilio idóneo para tomar la sopa, o reconocer el exceso de dulces como nocivo para su salud. Los dulces corren peor suerte que las hamburguesas. Y así, tema a tema, se va componiendo la asignatura de «Conocimiento del Medio» mientras los padres cada septiembre se dejan un dineral en unos textos que no superan el nivel de los pasatiempos y que retienen a sus hijos en la ignorancia. En el negocio editorial suceden además ciertas cosas que obligan a recapacitar. Alguna de ellas resulta especialmente grave porque no duda en anular la libertad de cátedra si ésta supone un obstáculo para sus fines. Esto es lo que sucede desde que la presión de las grandes editoriales consiguió que la ley del 90 impidiese a los profesores cambiar de libro de texto, una vez elegido, hasta 4 años después. No había motivo pedagógico alguno para que esto tuviera que ser así. De este modo cada editorial cuyo texto era seleccionado se garantizaba las ventas del siguiente cuatrienio pusiera lo que pusiera en sus libros. Muchos podrían excusar la medida argumentando que supone un ahorro económico para que en una familia varios hijos puedan utilizar los mismos libros. Pero ni como excusa se puede utilizar este argumento porque lo que está sucediendo es que las editoriales incorporan los ejercicios a realizar al mismo libro de texto.

Así que, el que un alumno use un texto y realice en él mismo los ejercicios lo deja inutilizado para que otro hermano lo pueda emplear.

Cuando la secta prohibió que los alumnos repitieran curso y su clientela publicitó que la repetición equivalía a segregar al alumno del sistema educativo y a discriminarlo personal y socialmente, lo que de verdad temían era muy otra cosa. La repetición de curso podía poner en evidencia la ausencia de conocimientos y el fracaso que entre los alumnos estaba generando el sistema. Repetir era un modo de dar una oportunidad al estudiante, era un modo de evitar que acumulase un retraso irrecuperable. La prohibición de repetir curso era un modo de encubrir el auténtico estado de las cosas y llevaba además a los alumnos a arrastrar, curso a curso, unas lagunas cada vez mayores y unas mayores dificultades para enfrentarse a los nuevos cursos. Pero esta situación era altamente rentable para la secta porque justificaba la aparición de libros de repaso y refuerzo, fichas para el desarrollo de la inteligencia y de la coordinación visomotriz, textos compensatorios y materiales de apoyo de todo tipo para un alumnado que empezaba ya a ser numeroso. Un mundo nuevo de posibilidades se abría para el negocio editorial. Un mercado espectacular.

Por eso, más allá del discurso aparentemente filantrópico, hay que conocer las intenciones de la secta y aprender a interpretar a su clientela. Cuando defienden la comprensividad, la vía única para la secundaria, la no posibilidad de iniciarse en una profesión antes de los 16 años, están defendiendo un fiasco colectivo que les resulta muy rentable porque les permite colocar más cantidad de peones en forma de material escolar y, desde luego, de personal.

Pero mientras esto sucede, el 30 de mayo de 2002 un orientador de equipo psicopedagógico declara a *Escuela Española* que la comprensividad es una condición *sine qua non* para la cohesión social y para el logro de una buena formación de nuestros adolescentes. Cualquier modificación contraria a la vía única era calificada por el declarante de antipedagógica, antisolidaria y contraria a la ecología mental y social. En típico estilo apocalíptico anunciaba que la modificación prevista por la nueva Ley de Calidad afectaría a los valores más profundos del ser humano y de la estructura social, como son la igualdad de oportunidades, la compensación de desigualdades de origen, la participación y gestión democráticas, la integración social, la autonomía educativa, la defensa de la escuela pública, etc. Puede que a algunos les tranquilice saber que, según cuenta el mismo orientador, si opina esto es por coincidir con los análisis hechos por personas, organizaciones sociales y organizaciones sindicales de lo que él considera carácter progresista.

Hoy nos felicitamos porque nuestros jóvenes no estén siendo manipulados ideológicamente a través de la enseñanza, nos felicitamos por el uso de unos libros de texto que de puro transparente están casi vacíos.

Existe, desde luego, una educación totalitaria en aquellas comunidades donde el nacionalismo se sirve de las escuelas para perpetuarse. Desmontar sus mentiras es relativamente sencillo en una sociedad que dispone de investigadores muy cualificados, magníficos libros y manuales y libre acceso a la información. Por eso, en esas comunidades se ha jugado a crear y a apelar a un sentimiento que luego actuase automáticamente como filtro de cualquier información de carácter intelectual. Se crea el prejuicio suficiente para que cualquier acontecimiento pueda ser luego interpretado desde las claves del abuso del opresor sobre la víctima. A esto ya nos hemos referido.

Pero a pesar de esta situación patológica que nada tiene que envidiar a manejos totalitarios de otros tiempos, existe otro tipo de manipulación que por ser menos evidente parece más difícil de desvelar. Hay todo un ideario detrás del hecho de no enseñar. Si no es un ejercicio de censura, es

entonces toda una lección de ignorancia el que en la 1ª edición de un libro de texto para 1° de bachillerato para la asignatura de Lengua y Literatura Española no aparezca Galdós. En la siguiente edición se le hace un pequeño hueco a causa de la protesta de algunos profesores. Es una peculiar concepción de las cosas la que inspiró la maniobra de sustituir en los planes de enseñanza de primaria los contenidos culturales por catálogos de supermercado y vacuidades por el estilo. Y, desde luego, el hueco que dejaron esos contenidos, quedó pertinentemente ocupado por mensajes y sobreentendidos muchos de los cuales merecerían alguna revisión. Basta dirigirse a las guías didácticas que sobre los libros de texto se reparten al profesorado para encontrar un montón de jaculatorias que bajo los epígrafes de «atención a la diversidad» o «temas transversales» (moral, salud, medio ambiente, consumo, no sexismo) nos indican exhaustivamente qué debemos desterrar de las conciencias y en qué debemos tener fe ciega.

Si eligiésemos como ejemplo la educación ambiental, encontraríamos que página a página, la guía nos propone cuidar la naturaleza, respetarla y, sobre todo, adquirir hábitos de protección hacia ella. Nos indica que hay que cuidar las plantas y a los animales y valorar el reciclaje, entre otras cosas.

La lección correspondiente, como es habitual, se desarrolla coloreando las prendas de vestir de invierno, tachando la imagen de una farola por no ser un ser vivo o eligiendo el cartelito de «nieve» ante una ilustración en la que se ve que caen copos y que hace un frío que pela. «Hay basura en el suelo y en el agua. ¿Qué podemos hacer para que esto no suceda?». Respuesta obvia: no echarla. Cualquier consejo es bueno en orden a conseguir que nuestros jóvenes no vayan creando muladares allá por donde vayan.

Nada tenemos que objetar a la propuesta de disfrute de la naturaleza ni al cuidado del medio ambiente. Pero la llamada insistente y reiterada a «proteger» la naturaleza va

poco a poco dando paso a ejemplos unidireccionales que por falta de contraste pueden deslizarse peligrosamente hacia el terreno del fundamentalismo ecológico. Como las lecciones (unidades didácticas) no contienen unos conocimientos biológicos, botánicos o zoológicos suficientes, surgen siempre los ejemplos culpables y destructivos cuyo protagonista indiscutido es el hombre. Que sean ciertos o no los ejemplos que allí se afirman es algo imposible de saber debido a la falta de información fiable que sobre ellos se aporta. En todo caso, los ejemplos se presentan como indiscutibles.

La situación que se origina es que se propone a los alumnos que se formen un criterio, opinen y propongan soluciones a problemas a partir de vagas consideraciones políticas y no de saberes fiables. Por ejemplo: sin saber si el koala es un ovíparo o un mamífero marsupial y cuáles son sus costumbres; sin saber nada acerca del eucalipto, en qué clima se desarrolla o cuál es su uso industrial, al alumno se le habla del peligro que corren los koalas en Australia debido a la tala de eucaliptos de cuyas hojas se alimentan. A la vista del ejemplo, el escolar juzgará como nociva la acción humana por el perjuicio ocasionado a esos animales. Desde luego los datos son más que escasos. Nada se dice de si es que la tala es masiva, si es que no se reforesta, si es que hay otros depredadores que amenazan al koala o qué está sucediendo allí de verdad. Podemos hacernos estas preguntas ya metidos en harina pero, a lo mejor, el problema es previo. A lo mejor habría que preguntarse si era necesario meter en esta harina a nuestros escolares. Porque podría pensarse que la obligación de un centro escolar es proporcionar a los jóvenes una formación sólida y rigurosa que les ponga en situación de poder valorar las circunstancias y tomar las decisiones en el futuro lo más acertadamente posible. Comenzar por dar la valoración del suceso sin conocerlo es el camino directo al adoctrinamiento, el camino directo a perpetuar lo que está sucediendo hoy, a saber, que salvo excepciones,

está hablando de equilibrio de la naturaleza quien no tiene ni idea de biología, de física o de química. Turbas de ignorantes engrosan las filas de grupos que se han arropado con el manto virginal del ecologismo sin saber a qué amo sirven ni a qué nueva secta se incorporan. La sola denominación de organización ecologista parecería protegerles de la sospecha de ser grupos de poder con intereses a menudo tan inconfesables como los de cualquier otro grupo de presión. A veces salta el escándalo cuando se da a conocer que alguno de ellos realiza inversiones en los mismos negocios petrolíferos a los que públicamente critican. Luego lanzan sus zodiacs contra los petroleros rivales cuando están por allí los del telediario.

Es necesario que, en el periodo de formación, los alumnos estudien todos aquellos contenidos científicos y técnicos que serán los que después, con una mayor especialización, les puedan guiar en el momento de decidir una acción política. Sería deseable no ver en los noticiarios ni leer en la prensa las cancioncillas ingeniadas por adultos y bien aprendidas por algunos escolares gallegos para ser repetidas al ser preguntados por el desastre del *Prestige*. Da la impresión de que han convertido a nuestros escolares en los Pablitos Calvo del chapapote.

Esta situación está inaugurando una nueva forma de literatura: la historia sin historia, el cuento donde nada sucede. Un indio cuya tribu se muere de hambre se encamina al bosque con su arco y flechas para cazar algo que llevarse a la barriga. Se le aparece un dragón volador que no le quiere dejar pasar porque no es respetuoso con la naturaleza. El indio le jura que ama la naturaleza y que no quiere destruirla. Por motivos poco claros el dragón se lo cree y le deja pasar. El bicho despliega sus alas y se larga. Se acabó. Este es un cuento de un libro de texto para alumnos de 7 años. No sólo no tiene historia; no tiene ni pies ni cabeza. Es el vacío sideral adobado de consignas. Lo curioso es que siempre hay

una aparición en forma de dragón volador o cosa parecida que es quien se ocupa de descargar toneladas de moralina sobre el abrumado protagonista. Protagonista al que la máxima acción que le sucede es ser víctima pasiva de apariciones diversas en ese Lourdes del ecologismo.

Los ejemplos de la acción humana nociva sobre el medio se inscriben en el objetivo: «Indique a sus alumnos que la destrucción de un hábitat implica la desaparición de los animales que en él vivan». Pero esto no tiene carácter absoluto. Si entramos a esta guerra, sería deshonesto no explicar a los alumnos que la sobreprotección ocasiona también desequilibrios importantes en la naturaleza. Podríamos acompañarlo del ejemplo de una Comunidad Autónoma española en la que hace unos años las autoridades decidieron proteger a los muflones. En poco tiempo, la población de estos animales se había multiplicado peligrosamente y, aparte del problema de alimentación, empezaba a haber problemas de hacinamiento y territorialidad entre los propios rumiantes. Había que hacer algo para restablecer el equilibrio pero era imposible contratar escopeteros pues el ruido de sus artefactos podía alertar a los ecologistas locales y éstos movilizar a la opinión pública. De manera que se contrató a un grupo de cazadores con arco que, en absoluto silencio, realizó un descaste selectivo. El problema se arregló.

No contar este tipo de cosas es participar de esa hipocresía social que nos abre las puertas a nuevas imposturas de corrección ideológica. La escuela no puede participar de ellas ni debe promoverlas. Y esto es lo que el profesor haría si haciendo caso de las exhortaciones didácticas de la guía mostrara a sus alumnos fotografías de koalas al acabar de contarles la historia. «Muestre fotos de koalas», se le dice allí. Una foto es siempre definitiva para excitar el sentimiento de tristeza y compasión. Es un medio muy eficaz para que aquel que todavía no se sentía culpable por pertenecer al devastador género humano, comience a pensárselo un poco. Este nuevo pecado

original inaugura una nueva religión cuya secta, a través de la guía del docente, termina recomendando al profesor: «Póngase en contacto con algún organismo municipal o asociación ecológica para que presente ante sus alumnos la problemática ambiental que predomina en su localidad y las medidas más adecuadas que proponen para mejorar la situación.» ¿Por qué no llamar mejor a alguna organización científica?

¿De qué es síntoma el que los alumnos de 3º de primaria no sepan nada de geografía pero reciten sin titubear la lista de los Parques Naturales? Si se les pide que localicen en un mapa el de las Calderas de Taburiente habrá suerte si los encontramos buscando por Albacete. Pero eso es lo de menos. Lo que está garantizado es que ante un posible titular de «Amenaza en Aigües Tortes» no dudarán en sacar automáticamente la pancarta. Desde los años 80, la enseñanza se ha convertido en terreno abonado para las sectas que, con la excusa de contribuir a la formación del ciudadano del futuro, han establecido su dominio y su púlpito en los centros escolares. La variante del fundamentalismo ecológico, además de mentir al alumno como hacen las otras sectas, tiene el peligro de intentar dominarlo a través del sentimiento de culpa que se oculta bajo la idea de que el hombre es un ser destructivo, contaminante, impuro, pecador. Los pecados se purgan siguiendo los dictados de la secta que es quien organiza los jubileos y extiende los certificados de pureza, ortodoxia y buena conducta.

Esto no es exagerado: a los visitantes del Gran Cañón del Colorado estadounidense les entregan bolsas y tarros para que recojan obligatoriamente su orina y sus heces durante su estancia allí y los entreguen a la salida. Los desechos humanos son impuros. No así los de los animales.

Yo, pecador.

No toda la manipulación se refiere sin embargo a asuntos de medio ambiente o se apoya en la ausencia de contenidos o en las mentiras difundidas por las escuelas nacionalistas. Un texto de Lengua y Literatura del año 1998 explica el uso de la raya con el siguiente diálogo ilustrativo:

—¿Has oído al nuevo Presidente del Gobierno?
—Sí.
—Y ¿qué te parece?
—Un incompetente.

LA REVISIÓN PENDIENTE

Esta nueva mística ha desarrollado multitud de variantes, algunas de las cuales han intervenido decisivamente en el estado de nuestra enseñanza.

Una de cierto peso es la referida a la masiva incorporación de alumnos discapacitados a los centros de enseñanza ordinarios. La pedagogía puso en marcha un plan para la integración de alumnos con minusvalías a las escuelas e institutos sin acotar suficientemente y de modo realista los criterios de acceso, los límites posibles y el grado de deficiencia aceptable para que esa integración fuese factible más allá del terreno de las leyes, los reglamentos y las buenas intenciones. Pasados los años, el plan de integración sigue sin ser valorado para dar a conocer al menos si ha resultado o no tan exitoso y viable como la euforia inicial apuntaba.

Sabemos que el tema que mencionamos es muy delicado y que, en el mundo educativo, hoy se acusa como poco de nazi a cualquiera que exprese un criterio que en algo difiera del actual estado de las cosas. La secta lo sabe y lo utiliza. No ha tenido que hacer grandes esfuerzos para conseguir que su proyecto de integración permanezca intocado, no esté sujeto a revisión alguna, no haya sido evaluado. Hablar de ello se ha convertido en un tabú. Sólo el comentario laudatorio hacia lo virtuoso del proyecto parece posible.

Una sociedad como la nuestra, sensible hacia la idea de constituir una comunidad donde todos los ciudadanos caben,

donde nadie queda excluido, ha resultado ser el paisaje perfecto para que la secta situase su plan a la estela de esta idea. De esta forma, cualquier comentario desaprobatorio hacia alguno de los aspectos del plan es interpretado como una amenaza hacia uno de los pilares básicos de la vida en comunidad; es tenido por un intento encubierto de refundar aquella sociedad espartana que eliminaba a los menos capaces. Nada más falso. Pero más bien pudiera estar pasando que algunos alumnos con determinado tipo de discapacidad estuviesen hoy cercanos al despeñadero por no haber tenido durante años otra opción que participar de un programa que en poco les ha beneficiado personalmente, pero al que han servido para que las autoridades pedagógicas pudiesen poner un ejemplo de lo que era promover, a través de ellos, una sociedad solidaria e integradora.

Inicialmente se plantearon dos modos de escolarizar a los alumnos con deficiencias psíquicas, sensoriales y motóricas a los que se comenzó a denominar como alumnos con necesidades educativas especiales. Uno de ellos era la educación especial, que ya existía y era absolutamente imprescindible para alumnos con cierto grado de minusvalía. El segundo modo se fraguaba en los años 80 y nacía oficialmente en el 90. En él se ensayaba la incorporación de alumnos con diferentes grados de discapacidad a las aulas ordinarias.

Se despreció una tercera modalidad que, para variar, estaba perfectamente contrastada en la práctica, llevaba años funcionando correctamente y ofrecía buenos resultados. Esta tercera vía consistía en disponer de aulas de educación especial dentro de los centros ordinarios. El centro disponía de unas clases en las que, durante media jornada, un profesorado experto en educación especial se hacía cargo de la enseñanza de aquellos alumnos que presentaban una deficiencia mental y motórica media o una deficiencia sensorial profunda. En ese tiempo este alumnado recibía la atención especializada que requería y realizaba el tipo de actividades idóneo

para su aprendizaje y el desarrollo de sus posibilidades. Mientras tanto, el resto de los alumnos estudiaba las materias del programa oficial. El resto de la jornada era compartida por todos realizando juntos todas aquellas actividades en las que no influía la minusvalía. Se despertaban los afectos que siempre se establecen entre los compañeros y se relacionaban con normalidad. Quienes han trabajado en este régimen afirman que los alumnos se habituaban a estar juntos y no se percibían como elementos extraños. Resultaba un modelo justo de integración no sólo porque el colegio era de hecho un lugar para todos sino porque todos obtenían lo que de un centro escolar tienen derecho a obtener: una enseñanza especial unos y un buen nivel de estudios de las materias instrumentales los demás.

Pero para los padres de la Logse, las aulas de educación especial incorporadas a los centros ordinarios resultaban un modelo inaceptable por desintegrador; y ponen en marcha el acceso de gran parte del alumnado con necesidades educativas especiales a los colegios de primaria y a los institutos. Como en el caso de la comprensividad, todo lo que no fuese el estacionamiento conjunto se percibía como un elemento provocador de la segregación de los alumnos más desfavorecidos. Para evitarlo, la Logse (cap. V, art. 36) anunciaba: «El Sistema Educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales puedan alcanzar, dentro del sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos». Esto, que a primera vista resulta intachable, presenta un par de problemas. El primero es confundir sistema con aula. Acudir a un centro de educación especial o a unas aulas singulares dentro de un centro escolar no es quedar fuera del sistema de enseñanza por mucho que una suerte de conciencia culpable guiase los pasos de quienes redactaron esa ley. No hace falta que todos nos sentemos en la misma butaca para saber que estamos en el mismo cine. El segundo es pensar que, bien

sea desde las mismas aulas, bien desde aulas diferentes, todos los alumnos con minusvalías –especialmente los que padecen cierto tipo de minusvalía– van a poder conseguir los mismos objetivos que el resto de los alumnos sólo porque una ley así lo contemple. Es toda una exhibición de prepotencia la que ahí se muestra. Es no conocer lo que cada tipo y grado de dificultad comporta.

Las aulas de educación especial dentro de los centros de enseñanza fueron desapareciendo en favor de las aulas ordinarias. Los centros de educación especial se reservaron para las deficiencias muy graves y las plurideficiencias mientras los alumnos con deficiencia sensorial (ceguera y sordera), deficiencia motórica, deficiencia mental y trastornos de personalidad se incorporaban al régimen ordinario.

Se obvió el hecho de que muchos de los alumnos que hoy se consideran como con necesidades educativas especiales o «de integración» estaban ya escolarizados en el régimen ordinario desde hacía muchos años. Muchos hemos compartido aula con compañeros que iban en silla de ruedas, que padecían enanismo, tartamudez o tantas otras cosas. También con compañeros cuya capacidad intelectual se situaba en el límite bajo.

Obviar esto situaba a la secta pedagógica en posición de presentarse como la única que trabajaba por atender las necesidades de los alumnos discapacitados, la única por cuya acción se «recuperaba» a esos alumnos de la «marginalidad», la que ponía en marcha un plan partiendo de cero.

El primer error que se cometió fue considerar como de integración a un alumnado completamente heterogéneo, a unos alumnos que poco o nada tenían que ver entre sí. El alumno inteligente que utiliza silla de ruedas, el superdotado (del que el sistema prescindía de oficio), el ciego y el paralítico cerebral con deficiencia mental asociada; todos se reunieron bajo el mismo epígrafe, se incluyeron en el mismo saco por considerarse que todos ellos tenían unas necesidades educativas singulares. Esta falta de finura y discriminación en el agrupamiento ha resultado durante años de una utilidad formidable a los tácticos del plan. Ha permitido que cualquier llamada de atención del profesorado acerca de que la cualidad o el grado de deficiencia de un alumno en particular hacía imposible su escolarización en el régimen ordinario, haya sido combatida con acusaciones absurdas del tipo «tú lo que quieres es echar del sistema a todo el que no sea igual que los demás», entendiéndose entonces que todos los alumnos con dificultades estaban incluidos en la exclusión. El profesor debía pues callar para no ganarse fama de segregacionista, selectivo o poco solidario.

La realidad es que hay una integración posible y otra que no lo es. La primera, de catalogarse como tal, estaría compuesta por alumnos con facultades intelectuales normales aunque presenten algún otro tipo de dificultad, a excepción de alguna dificultad en particular, como expondremos más adelante. Muchos centros escolares están perfectamente preparados para la escolarización de estos alumnos. Las barreras arquitectónicas están eliminadas. No sólo hay rampas de acceso en las instalaciones sino ascensores dentro de los edificios. Los centros disponen de personal auxiliar encargado de ayudar a estos alumnos en los traslados y en otras situaciones para las que no tienen suficiente autonomía. Las aulas están también preparadas. Alumnos con capacidad intelectual normal pero con dificultad en el movimiento disponen de ordenadores personales en el aula con los que realizan los ejercicios de clase. También los alumnos con un cociente intelectual bajo y que siempre habían estado a cargo exclusivamente del profesor de la clase, son ahora asistidos por un profesorado de apoyo que les refuerza los aprendizajes correspondientes a su curso y edad. Porque ésta era, supuestamente, la idea inicial: que estos alumnos aprendiesen lo mismo que sus compañeros. En el caso de la que hemos llamado integración posible, así suele suceder.

Pero la Logse fue muy optimista o muy imprudente. Destinada ahora la educación especial a las deficiencias de índole profunda, y desbaratadas las aulas de educación especial dentro de los centros ordinarios, un sector del alumnado quedaba descolgado del sistema sin una oferta educativa clara a la que acogerse. Eran alumnos de educación especial que, al no padecer el grado máximo de discapacidad, no tenían ya lugar en los centros especializados. Se podía haber pensado en no limitar la educación especial al tratamiento de la minusvalía extrema. Se podían haber mantenido las aulas de educación especial dentro de los centros escolares. En lugar de ello, a estos alumnos se les escolarizó en el régimen ordinario. Y aunque para muchos resulte duro de aceptar, esto constituyó uno más de los factores que influyeron en la caída del nivel de la enseñanza de los centros escolares sin que, por otro lado, este alumnado obtuviese de esta situación beneficio alguno.

La idea primera de la ley del año 90 es que todos los alumnos consiguiesen los mismos objetivos. Se contemplaba la posibilidad de establecer un ritmo algo más lento para alumnos que presentasen retardo en el aprendizaje pero, al final, todos culminarían el curso con las mismas materias estudiadas. En ese primer momento se hablaba de realizar para estos alumnos «adaptaciones curriculares» de las llamadas «no significativas» porque la materia a estudiar era la misma, aunque se les presentaba algo más secuenciada y se les daba más tiempo para el estudio de cada tema. La llegada a los centros del alumnado con discapacidades psíquicas medias y severas obliga a desarrollar toda una normativa que contraviene la utopía que la misma ley había planteado para desembocar en la llamadas «adaptaciones curriculares significativas». Las adaptaciones curriculares significativas son el eufemismo bajo el que se oculta la realidad de la situación: que por más que se intente, se quiera, se trabaje y se desee, no todos los alumnos pueden aprender lo mismo. A partir de ahí, el régimen escolar se fracciona en lo que a objetivos y contenidos se refiere, y se establecen vidas escolares paralelas. Unos alumnos deben aprender a redactar o a multiplicar a la misma edad a la que, para otros alumnos, es importante aprender los colores básicos, realizar con éxito encajes de piezas de madera o desarrollar la habilidad suficiente para utilizar los cubiertos. Los baremos de evaluación no son los mismos para unos y otros alumnos que a partir de cierto grado de discapacidad, por disponer de una «adaptación curricular significativa» personalizada, no son valorados respecto a un criterio externo sino respecto a sus propias referencias y pequeños progresos. Los contenidos de estudio poco o nada tienen que ver entre los de unos y los de otros. Sólo el espacio físico que comparten es el mismo.

Al principio se habló de realizar una oferta flexible, una modificación poco significativa. Finalmente se ha impuesto una alteración total y un cambio permanente en la actividad y en el plan de estudios del alumno de manera que el colegio no puede cumplir con su cometido, no puede enseñarle.

En los años 80 y 90 se tomaron las decisiones acerca de la escolarización de este alumnado de forma global y sin atender a la casuística. El resultado es que a una parte de estos alumnos se los dejó en tierra de nadie. Ni su patología era ahora considerada suficiente para escolarizarse en un régimen de educación especial, ni el centro ordinario podía hacer demasiado por ellos a pesar de la extraordinaria cantidad de recursos materiales y de personal terapéutico de que disponía, y a pesar de que les atendía de modo individual unas horas a la semana. Al problema de política educativa respecto a la organización del sistema de enseñanza se sumó otro asunto nada despreciable: El poder que a esas alturas tenían ya los psicopedagogos. ¿Debían tener los psicopedagogos licencia para organizar los centros escolares, establecer las modalidades de escolarización y decidir cuál de ellas correspondía a cada alumno? ¿Sabían diagnosticar correctamente?

Como norma general se decidió, por ejemplo, que los alumnos con parálisis cerebral se escolarizaran en el régimen ordinario. Algunos de estos alumnos, convenientemente ayudados en su dificultad motórica, pueden seguir las clases. Los que no tienen conservación de la inteligencia y tienen deficiencia mental asociada no pueden hacerlo y, sin embargo, algunos de ellos están escolarizados en los centros ordinarios. Sabemos que no pocos psicopedagogos negarán que esto haya sucedido o esté sucediendo en los colegios de integración y tildarán nuestra afirmación de exagerada, pero conocemos sobre el terreno suficientes ejemplos. Hemos vivido la incorporación a los centros de chicos con problemas neurológicos severos cuya jornada en el aula transcurría profiriendo alaridos y arrojando al suelo –a causa de una espasticidad descontrolada– cualquier material que se ponía a su alcance, no tanto ya para su aprendizaje como para procurarle al menos algún entretenimiento. Salvo las escasas horas en las que eran atendidos individualmente por los fisioterapeutas, ningún beneficio obtenían de su estancia en el aula, ninguna actividad les era posible.

En otro caso, a un problema de deficiencia se sumaban graves problemas respiratorios (debido a una distrofia muscular degenerativa que entraba en fase terminal), que obligaban a mantener al alumno acompañado en un fresco pasillo, jornada tras jornada, cuando los días comenzaban a ser calurosos y su salud se resentía.

Estos alumnos soportaban esa situación debido a que, en su diagnóstico, psicólogos y pedagogos valoraban el ambiente del centro escolar y el «contacto» con otros chicos como altamente estimulante para su aprendizaje. La realidad es que estaban siendo sacrificados a no sabemos qué moda o diosecillo. Sus familias estaban siendo engañadas y recibiendo falsas esperanzas. El generalato de la secta estaba, sin embargo, satisfecho y no veía necesidad de corregir la situación.

No son pocos los casos como los del ejemplo u otros similares. Es cierto que los centros de integración disponen de un conjunto de especialistas que pueden contribuir al desarrollo de los alumnos con dificultades. Personal de pedagogía terapéutica, fisioterapeutas y logopedas forman hoy parte de la plantilla del centro de integración tanto como de la de educación especial. Sin embargo, la idea inicial era que el trabajo de estos especialistas sobre el alumno revirtiese tanto en su mejora física como en su capacidad de aprendizaje y estudio, en sus posibilidades de integrarse en un grupo de compañeros y en su posibilidad de seguir una clase. Esto, que es posible para cierto tipo y grado de minusvalía, es un objetivo imposible en niveles más profundos.

Estas situaciones tienen mal arreglo mientras el poder de diagnóstico y de decisión recaiga en los psicopedagogos, que son los auténticos sacerdotes –con firma– de la secta y a cuyos hábitos se ha desarrollado una interesada clientela cuya supervivencia depende de que no se modifique el actual estado de las cosas. Por delegación de los políticos, ellos son los responsables de que los límites entre la integración posible y la imposible se desdibujen. Presentan ante la sociedad la imagen de unos centros escolares para los que todo es posible y cuando los problemas resultan ya difíciles de ocultar, culpan, como no podía ser de otro modo, a un profesorado incompetente, poco concienciado con el mundo de la minusvalía y escasamente dispuesto a trabajar por la integración de sus alumnos. Pero no se puede trabajar más que lo que trabajan los buenos maestros en un colegio de integración.

Reconducir una situación tan consolidada como la que hoy se vive pasaría por conseguir que los sacerdotes contestaran a un par de preguntas o, en su defecto, conseguir contestarlas nosotros mismos, lo cual no es nada fácil. ¿Qué interés es tan fuerte como para mantener a chicos como los de los ejemplos sufriendo interminables jornadas escolares?

¿Qué desinterés por el resto de los alumnos es tan fabuloso como para privarles de una apropiada vida escolar, de la posibilidad de aprender en buenas condiciones? ¿Qué estafa se ha urdido a lo largo de estos años?

Entre los múltiples proyectos que se pusieron en marcha en la escuela de los años 80, el que podríamos llamar «proyecto estrella» por el virtuosismo demagógico y la rentabilidad económica y de poder que proporcionó a la secta, fue el de «la atención a la diversidad». Como caídos de un guindo, los próceres pedagógicos descubrieron algo tan sencillo como que no todos los alumnos eran iguales. Deslumbrados como estaban, quisieron dar a este hallazgo forma oficial. A esas alturas cualquier profesor sabía de sobra que no a todos los alumnos les gustaba lo mismo, que no tenían idéntica capacidad para todo o que un problema familiar podía repercutir decisivamente en los estudios y en la vida emocional del muchacho. Dicho así sonaba a poca cosa. Había que estructurar esta sabiduría de un modo más didáctico. La secta entonces se empleó a fondo en la enumeración de los factores de diversidad del alumnado. De los que llamaron intrínsecos dependían los factores físicos (motóricos y sensoriales), los intelectuales y de lenguaje, los afectivos (angustia, ansiedad, rechazo) y los motivacionales (apatía, aburrimiento, desánimo). A los que llamaron ambientales pertenecían los factores sociales, familiares y escolares. Una vez formulados, se llamó la atención insistentemente acerca de que cualquiera de ellos podía ser origen y causa de dificultades en el aprendizaje. O dicho de otro modo, que todo podía ser creador de alguna patología. Como ni un solo alumno se libraba de aburrirse con algo, o de sentir ansiedad al enfrentarse a una novedad o de tener algún problema familiar, todos quedaban incorporados al estadillo de la diversidad y de la dificultad para aprender y así, suavemente, la idea de «patología colectiva» iba impregnando lo que no era otra cosa que la dinámica normal de la vida.

Los «ámbitos de diversidad» que la pedagogía formuló fueron también suficientemente amplios como para que todos cupiesen: alumnos con diferente ritmo de aprendizaje, con diferente motivación para aprender, con diferentes capacidades y ritmos de desarrollo, con diferentes estilos de aprendizaje, y los llamados propiamente «de diversidad» en referencia a discapacitados y superdotados.

Esto preparaba el terreno para incorporar a los centros a aquellos alumnos cuya escolarización, realmente, resultaba inviable en el régimen ordinario. El haber otorgado al conjunto una carácter general de problema, de conflicto, de dificultad, de patología, convertía al colegio y al instituto más en un centro terapéutico que en un lugar de estudio, conocimiento e instrucción. Siendo así, se volvía indiscutible la estancia de cualquier alumno allí por más que un grado severo de deficiencia psíquica o de conducta hiciese aconsejable otra vía de escolarización. Todos debían escolarizarse en la misma aula porque, ¿quién no presentaba alguna dificultad?

En la ingente cantidad de documentos a que el desarrollo de la Logse daba lugar, comenzaba a hablarse de «las adaptaciones curriculares como medida de atención a la diversidad». Lo que al principio se había propuesto como la preparación y el trabajo para que todos los alumnos pudiesen alcanzar la misma formación básica, termina en una recomendación de signo contrario, es decir, obligando a la escuela a introducir el conjunto de modificaciones necesario en la oferta educativa para poder atender a las necesidades educativas de estos alumnos. Modificaciones que no son ya principalmente referidas a barreras arquitectónicas, a mayor número de profesores o a la organización escolar sino a los contenidos culturales. Éstos no sólo descienden de nivel sino que su estudio, en muchos casos, ha de ser sustituido por otra actividad. «La escuela debe plantearse de manera diferente sus objetivos, organización, metodología, evaluación y promoción de alumnos», reza el documento. Reales decretos

como el 696/1995 del 28 de abril proponen la modificación de las medidas de carácter pedagógico y organizativo del centro. Otros decretos de los años 90 fijan que, cuando hay adaptaciones curriculares significativas, se tomen como referencia los propios objetivos y criterios de evaluación del alumno. El alumno será calificado y promocionará al siguiente curso según sus personales objetivos.

A esas alturas, para el resto del alumnado ya sólo se habla de un programa de mínimos que evidencie lo menos posible el desnivel real que existe. El superdotado, como si no existiera.

Si echamos una mirada atrás, podemos ver que la Logse en los artículos 36 y 37 disponía que no se crease un sistema educativo diferente para alumnos con necesidades educativas especiales. Si esto se pretendía, a la vista de lo sucedido, no debían haberse dejado determinadas decisiones, y mucho menos el criterio rector del sistema de enseñanza, en manos de psicopedagogos y falsos terapeutas. Éstos tomaban posesión de los centros de enseñanza en la figura del orientador. Se hicieron carne y habitaron entre los docentes.

Los orientadores desembarcaron oficialmente en los centros de enseñanza con la Ley General del año 70. Su misión consistía en asesorar y reconducir a algún alumno con conflicto y, sobre todo, en orientar al alumnado próximo a finalizar su vida escolar respecto a las posibilidades del mundo laboral o a la posible prolongación de sus estudios.

La Logse oferta plazas de titulares a psicólogos y pedagogos que se incorporan con carácter fijo a los colegios de primaria junto a otros profesionales (logopedas, fisioterapeutas, profesores de pedagogía terapéutica) encargados de apoyar el plan de integración. En lo que al orientador se refiere, es obvio que en la enseñanza primaria no se precisaba asesoría respecto al mundo laboral ya que la escolarización pasaba a ser obligatoria hasta los 16 años. Otras funciones debían entonces ocupar ese lugar. Orientar a los padres acerca del centro más adecuado para escolarizar a sus hijos (ordinario, de integración o de educación especial) fue una de ellas. Sin su autorización ningún alumno podía variar su régimen de escolarización. Y a pesar de que tuvo lógica pensar que estos profesionales eran los más cualificados para tomar ese tipo de decisiones, desde los años 80 se ha podido comprobar que la obediencia a las directrices ideológicas de la secta han primado siempre sobre su buen quehacer profesional. Salvo excepciones.

«La nueva normativa dice que casos como el de este chico hay que escolarizarlos ahora en este régimen» es la máxima explicación que se ha oído de la mayoría de los psicopedagogos cuando se les ha comentado el perjuicio que tanto para el chico en cuestión como para el resto de los compañeros estaba suponiendo un diagnóstico equivocado. Pero los orientadores evitan pasar por las aulas para no verse obligados a confrontar el modelo ideal con sus posibilidades reales de funcionamiento, con la posibilidad de enseñar.

Acostumbrados al estudio de factores patológicos o al tratamiento terapéutico de pacientes, su incorporación a los centros estuvo inevitablemente acompañada de una inercia profesional que les hacía apreciar a todos los individuos de la población escolar como susceptibles de ser interpretados terapéuticamente. Hay quienes ofrecen una explicación menos benevolente opinando que, dado que el procedimiento terapéutico es el sostén de su estatus profesional, consideraron a los alumnos como «casos» para poder mantener ese estatus.

En todo caso es justo reconocer que los resultados de una batería de test o de pruebas pasadas a un alumno pueden resultar útiles al profesor y hasta esclarecedoras en en relación al caso de algún muchacho con especial desorientación. El problema suele aparecer en el momento de ofrecer algunas recomendaciones o vías de actuación una vez estudiados los datos.

Se señala con excesiva frecuencia al profesor y al centro como origen del conflicto del alumno. Cuando esto no sucede y se valoran otros factores como los causantes de problemas (desestructuración familiar, falta de adquisición de normas, y otros), es al docente a quien sistemáticamente se le pide un cambio en su modo de hacer las cosas, en su actitud o en sus exigencias académicas para hacerse cargo de la resolución de un problema que a todas luces le excede y que se debería resolver en otro foro. El docente es sensible al estado de sus alumnos pero eso no le convierte, ni le tiene que convertir, en su padre o en su terapeuta. Tiene un tipo de obligaciones y responsabilidades respecto a los alumnos con las que tiene que cumplir porque nadie va a realizar esa tarea por él.

Nada de esto debería extrañarnos si pensamos que la pedagogía propuso que los principales generadores de trastornos psicológicos en el alumno son el estilo educativo del centro, la rigidez del profesorado y las metodologías inadecuadas. Esto es también aplicable al mundo de la integración. Se demandan modificaciones radicales en el docente para hacer posible la integración pero, incluso cuando ésta resulta imposible, se tiende a no dar a los factores físicos, neurológicos o médicos el peso que en realidad tienen. La frustración que se desencadena lleva a reclamar una flexibilización absoluta del sistema de enseñanza y del régimen cotidiano del aula. La presión para que el profesor ceda a esta petición y se convierta en el profesor particular de un único alumno es entonces de la máxima intensidad.

En lo que a los profesionales que atienden al alumno de integración se refiere, el alumno está tratado por logopedas, fisioterapeutas, orientadores y profesores de pedagogía terapéutica y sin embargo, el responsable último del alumno es su maestro. Los demás se consideran «colaboradores» del profesor. Parece desconocerse un concepto tan simple como el de responsabilidad compartida susceptible de ser aplicado a esta situación. Incluso parece lógico que en los casos de deficiencia profunda el mayor peso recaiga sobre los especialistas expertos que tienen que atender a pocos alumnos y no sobre el sobrecargado maestro. En cualquier caso al profesor le caen toneladas de trabajo extra porque, sobre los veintitantos alumnos a los que tiene que atender y enseñar, ha de convertirse en especialista en educación especial, diseñar y llevar a cabo programas de modificación de conducta, realizar adaptaciones curriculares, preparar actividades personalizadas, rellenar cantidades insoportables de documentos oficiales y dedicarse a la burocracia general que acompaña a la escolarización de cada alumno.

Se ha favorecido que una buena parte del personal especialista haya desarrollado la conciencia clara de ser un consejero o consultor. Esto es un síntoma de un problema más amplio que se ha consolidado en el sistema educativo: la sustitución del experto eficiente por una muchedumbre de asesores que dicen al maestro lo que tiene que hacer, cómo lo tiene que hacer y cuándo lo tiene que hacer, pero que nunca pasan por el aula a hacerlo ellos mismos. El maestro se convierte en un receptor de interminables peroratas teóricas, hipótesis, consejos, hojas de registro y pociones en general, receptor del que luego se desconfía si no obtiene resultados positivos en el juego de aprendiz de brujo que se le propone. El trabajo y la responsabilidad de los asesores terminó con el regalo de su divino verbo.

Son demasiadas las personas a las que se ha retirado de la práctica de la enseñanza para que se dedicasen a «sus asesorías». No vamos a referirnos ahora a los que se han agarrado a la holganza sin límites que este marco legal promocionó y que forman ahora una clientela poco dispuesta a esforzarse si no es para manifestarse a favor del actual estado de las cosas. Nos referimos a gentes bien preparadas y con una función social importante cuyos puestos de trabajo desaparecieron a favor de unas «consultorías itinerantes» que han resultado poco eficaces y escasamente rentables.

Existen buenos profesionales dedicados a recorrer los centros para reunirse con los maestros que tienen a su cargo alumnos con síndrome de Down o ciegos o con problemas motóricos. Estos profesionales eran antes, directamente, sus profesores. Sabían trabajar con ellos y obtenían magníficos resultados. Pero en la actualidad no entran en clase. Peregrinan y proporcionan a los tutores, gota a gota, pequeñas dosis de su sabiduría, que siempre resultan insuficientes para dar a estos alumnos la formación que por derecho le correspondería.

Cualquier propuesta de reforma de la situación que describimos hace sospechosos a los docentes de cómodos, de no querer problemas, de no querer aprender nuevos modos de enfocar la actividad del aula. Pero la situación no es tan sencilla y su análisis debe superar el límite de la frivolidad y el comentario vecinal.

Tomemos el ejemplo de los alumnos ciegos. Son alumnos capaces e inteligentes. Son alumnos como los demás que, debido a su discapacidad, precisan mucha atención y una enseñanza muy especializada. En los años 80 la mayor parte de este alumnado fue incorporado a los centros ordinarios. Una muy baja proporción acude hoy a un centro con auténticos especialistas en invidencia. Los profesionales con demostrada solvencia en la educación e instrucción de estos alumnos fueron encargados de pasar unas horas por los colegios con alumnos invidentes para adiestrar como mejor pudiesen al nuevo profesorado de estos chicos. La máxima voluntad de cualquier maestro por aprender de ellos en ese tiempo, la asistencia ininterrumpida a cursillos de capacitación o la lectura de manuales, de ningún modo consigue que igualen a esos expertos en habilidad, conocimiento o experiencia. El maestro es el sucedáneo permitido y posible del profesor especialista.

Cuando se ha trabajado en régimen de integración con alumnos invidentes se vive de cerca la injusticia que se está cometiendo con ellos. Alumnos muy inteligentes y con un enorme potencial se ven obligados a emplear un tiempo excesivo en cada uno de los detalles de la vida escolar, detalles que con profesores expertos, en pequeño grupo y con compañeros invidentes estarían automatizados de forma inmediata. No es exclusivamente un asunto de falta de especialización del maestro lo que interviene. Si observáramos la situación desde el ángulo opuesto, todos coincidiríamos en que en un aula llevada por un profesor invidente, con veinte alumnos invidentes y un alumno vidente, el que inevitablemente conseguiría un nivel más bajo de formación y una mayor ralentización de sus estudios sería éste último. El profesor tendría que subdividirse y procurar dar clase por un lado a sus veinte alumnos invidentes y por otro lado a su alumno vidente.

Es comprensible que se optase por el régimen de integración frente a los colegios especializados de invidentes, porque muchos entendían que el objetivo prioritario era conseguir que los alumnos convivieran. Pero esta integración nunca se debía haber hecho a costa de la formación del alumno invidente porque, a la postre, una integración sin formación es una integración ficticia: es un reclamo publicitario que no distingue entre compartir un centro de enseñanza y una buena relación entre esos alumnos que, aparte de compartirlo, pueden llevarse bien o no, y ser útiles mutuamente o no serlo.

Unas aulas dentro del centro ordinario de primaria donde, durante una parte de la jornada, profesores especialistas se responsabilizasen de la adquisición de técnicas y de la instrucción básica del alumno invidente, y la incorporación de ese alumno al aula ordinaria durante el resto de la jornada, habría sido un buen planteamiento. De este modo la preparación cultural y la integración social no habrían entrado en colisión y los alumnos podrían acceder a niveles superiores de enseñanza con garantía de éxito en los estudios y con suficiente autonomía.

En el caso de los alumnos invidentes conviene no perder de vista la importancia que tienen para su vida, además de las materias del plan de estudios, todos aquellos aprendizajes imprescindibles para su desenvolvimiento (orientación por sonidos y vibraciones, técnicas de movilidad, protección en el desplazamiento) que el profesorado especializado impartía. Llevar a cabo la incorporación de estos alumnos del modo en que se ha establecido obligaría, para tener verdaderas posibilidades de éxito, a disponer de un profesor especialista junto al maestro en el aula. Una falsa integración escolar puede asegurar un futuro de desintegración social.

Pasados unos años deberá comprobarse qué fue de esa parte de los alumnos de integración que fue escolarizada en esa modalidad. Deberán conocerse los resultados.

Sabemos que lo que aquí exponemos va a ser muy contestado por ese sector extremadamente voluntarista del «quien quiere, puede» tanto como por ese otro sector, definitivamente demenciado, que piensa que porque algo esté redactado en forma de ley, reglamento o proyecto, necesariamente va a funcionar. Pero la realidad es que todos los adultos invidentes con los que hemos hablado de este tema (y que están o han estado en contacto con los alumnos de integración) expresan que, si ellos han llegado a ser buenos profesionales en una disciplina, se manejan bien en la vida y están perfectamente integrados en la sociedad, es gracias al colegio y al profesorado exigente y altísimamente capacitado que les instruyó.

En un curso muy interesante dado a maestros por un profesor invidente, éste cerraba la última jornada manifestando que los alumnos ciegos, con este programa de integración, no tenían ningún futuro.

—Pero esto no se puede decir públicamente hoy día –dijo.

Otra variante que nació al hilo de la mística pedagógica, que adoptó la forma de «integración social» y que ahora

comienza a revisarse, fue la relativa a las normas de convivencia en los centros. Salimos de unos años en los que la palabra «convivencia» ha sido el disfraz de la tolerancia extrema hacia la indisciplina. Esto ha provocado que el número de alumnos violentos en las aulas haya aumentado. Aunque es un fenómeno general de la sociedad, en lo que a los centros escolares se refiere, los profesores son la primera línea en la defensa de los derechos de la población escolar. Esta defensa sólo puede ser eficaz si se garantiza la seguridad del alumno en las aulas o, lo que es igual, si se garantiza que las normas son iguales para todos. Esto, que es la base del funcionamiento de la sociedad democrática, también debe serlo del funcionamiento de los centros escolares. Pero hasta algo tan simple pudo torcerse gracias, entre otras cosas, al Real Decreto 732 del 5 de mayo del 95 sobre «derechos y deberes de los alumnos y normas de convivencia en los centros». Este decreto propuso que los incumplimientos de las normas de convivencia habían de ser valorados considerando la situación y las condiciones personales del alumno, y añadía: «se tendrán en cuenta las circunstancias personales, familiares o sociales del alumno antes de resolver el procedimiento corrector». De manera que a unos alumnos se les podía exigir que se ajustasen a las normas de convivencia, mientras que para otros se creaba una «legislación especial», en función de su patología o su terapia particulares, de su marginalidad social, o del grado extremo de permisividad con que hubiese sido educado en su ambiente familiar. Comprender los diferentes antecedentes individuales ha llevado a muchos profesionales a excusar determinados comportamientos o a perder el control sobre las situaciones conflictivas y a no actuar frente a ellas del modo en que hubiese sido beneficioso para el alumno. También para esto parece haber una «adaptación curricular» circunstancial. Al alumno se le ha mentido al no exigirle un comportamiento compatible con las normas de la sociedad; y mentir al alumno es garantizar su desadaptación.

La tarea socializadora del centro no consiste en engañar al alumno, tolerándole comportamientos que en una sociedad democrática no le van a ser tolerados. La tarea del centro consiste en indicarle los límites que no se pueden transgredir; consiste en mostrarle que lo que es grave para el centro lo es porque es grave para la sociedad a la que pertenece. No se puede considerar leve en el centro lo que es grave fuera de él. Las reglas, en definitiva, no dependen del criterio de este o aquel grupo de profesores, sino de la sociedad a la que los profesores representan. ¿Qué es lo que hace que un mismo suceso se perciba de modo tan diferente según tenga lugar en un centro de enseñanza o fuera de él? ¿Es que intramuros se transforma en gamberrismo lo que extramuros es un delito? ¿Es la condición de alumno un eximente de responsabilidad frente a la de joven ciudadano?

Cuando un alumno lesiona gravemente a un compañero, inmediatamente se nos recuerda el derecho a la educación y a permanecer escolarizado del agresor, olvidando el derecho del agredido y del resto de sus compañeros a disfrutar de un lugar de estudio seguro. Si hablamos del derecho a la educación del agresor, lo único educativo para él es ser sancionado. Es el modo de mostrarle que cuando se incorpore como ciudadano de pleno derecho a la sociedad democrática, ésta no le va a tolerar que agreda a otros ciudadanos a su antojo. La posibilidad de rehabilitar al agresor pasa por sancionar su comportamiento. Cuando hablamos de incorporar a la convivencia escolar a este tipo de alumnos, hablamos de adaptarlos a las reglas, a los derechos y a los deberes que la sociedad les va a adjudicar como ciudadanos, y no de que el resto de los alumnos y profesores aprendan a convivir con lesiones, estragos, abusos, acosos, robos u hostigamiento. Hablamos también de que en los centros escolares se adopten como buenas las normas de convivencia que lo son para la sociedad y no se funcione como si el centro escolar estuviese afectado por un extraño principio de extraterritorialidad.

Hay en la actualidad una buena oportunidad para construir un sistema amplio y diversificado que garantice el derecho a la educación para todos. Este derecho es el que niega a sus compañeros el alumno sistemáticamente agresivo e indisciplinado. Su educación no puede construirse a costa de la de sus compañeros. Este alumno ha sido hasta ahora objeto de experimentos de integración, pero esos experimentos lo han sido, a un tiempo, y sin legitimidad alguna, con las vidas escolares de los demás. Cuando la incorporación al sistema de educación ordinario fracasa, una oferta amplia y diversificada puede ofrecer una posibilidad de formación y de futuro. Junto a un Bachillerato y una Formación Profesional ordinarios, parece necesario ampliar el concepto de Educación Especial al tratamiento de deficiencias profundas de índole social.

Todo lo dicho de poco sirve para aquellos alumnos que, en determinadas escuelas de algunas comunidades autónomas, están siendo adiestrados para tolerar la violencia extrema, para comprenderla y excusarla o, directamente, para ejercerla. Esa situación tiene algo más que una revisión pendiente.

El término «integración» aplicado a la educación es muy amplio. Además de la integración de alumnos minusválidos y de aquéllos con problemas de conducta, existe un tercer tipo de integración que se aplica a los alumnos que son hijos de inmigrantes. El término «integración», en este caso, designa a un alumnado de bajo nivel económico y sociocultural. El número de estos alumnos en determinadas zonas de España es muy relevante. En algunos barrios de algunas ciudades españolas constituyen el mayor porcentaje del alumnado de las escuelas públicas. Muchos experimentan el incremento de estos alumnos como una situación de riesgo o de amenaza para el sistema. Pero no es así. Bastaría con que la escuela tuviese claros sus fines y su cometido para que los problemas a resolver fuesen en su mayoría de naturaleza fundamentalmente técnica: Por un lado, evitar los

guetos repartiendo a los escolares entre diversos centros para no anular el referente cultural del país de acogida. Por otro, poner en práctica el mejor modo de incorporarles a las aulas para garantizar al máximo su éxito en los estudios.

Muchos años de ceguera sectaria han obligado a incorporar a cada alumno al curso que le correspondía por edad aunque éste sólo hablara ruso o rumano o no hubiese estado previamente escolarizado en su país de origen. En esto, como en otras cosas, el mismo sistema ha propiciado el fracaso automático del alumno.

Establecer unas aulas específicas dentro de los centros ordinarios donde alumnos que desconocen la lengua y cultura españolas, o con graves carencias en matemáticas, puedan conseguir el nivel suficiente para incorporarse con solvencia al grupo de clase es, definitivamente, una forma racional de resolver el problema y de trabajar a favor de estos alumnos, de sus compañeros y de la calidad del sistema.

A la vista de la irracionalidad que ha dominado la enseñanza desde los 80, era urgente comenzar a resolver los asuntos relativos a ella de modo razonable y desoír a esa beatería ideológica dedicada a paralizar sistemáticamente cualquier iniciativa de mejora efectiva del sistema. Probablemente resulta tedioso, por previsible, el relato pormenorizado de las críticas recibidas por la creación de estas aulas de enlace con las aulas ordinarias. Así que resumimos: segregadoras, creadoras de desigualdad y el resto de la letanía conocida. Sin embargo, floja ha sido esta crítica comparada con la que recibió el párrafo del documento base de la Ley de Calidad de 11 de marzo de 2002 que decía: «En los casos de incorporación a la Educación Secundaria Obligatoria de alumnos que presenten graves dificultades de adaptación a este nivel, las Administraciones Educativas establecerán *Programas de Aprendizaje Profesional*, que les permitan la integración social y laboral. Dichos programas conducirán a una Certificación con validez en el ámbito laboral». El gri-

to en el cielo. Sólo hubiera sido justo para los críticos habituales la expedición automática de un título universitario para cada alumno como compensación a su desnivel de partida. Pero reclamen un título universitario o uno nobiliario, lo que esta ley ofrece al alumno de 14 años escasamente alfabetizado que llega a España es una posibilidad de futuro que de otro modo no tendría. No se puede despreciar con tanta frivolidad la capacitación profesional de los jóvenes que van a ser los futuros ciudadanos de nuestro país y de la que depende su integración personal en nuestra sociedad.

Los que así critican esta organización escolar manifiestan cierto caos general de criterio. En la sociedad civil reclaman, por ejemplo, la protección del indigenismo como vehículo de cultura y su incorporación a nuestra escuela como materia de estudio. Pierden de vista que una cosa es el conocimiento de otras culturas, lo cual es imprescindible, altamente recomendable y desde luego posible simplemente con que allí donde pone Geografía se estudie Geografía y donde pone Historia se estudie Historia, y otra cosa muy diferente es facilitar el acceso a las aulas de un aspecto parcial de una sociedad, aspecto que por otro lado tiene más de una lectura y bastantes matizaciones posibles. Acostumbrada a tratar el tema exclusivamente desde su tinte étnico-festivo-colorista-folklórico (tipo «semana del altiplano en el Corte Inglés») la secta no percibe, o no quiere percibir, que en el país de origen el indigenismo sólo es síntoma de pobreza y miseria. Los que tenemos alumnos de estos países sabemos por sus padres que aspiran a una condición diferente de la del campesino indigente o la del paria urbanita. Que por eso han emigrado. Otra cosa es que a la secta le convenga la manipulación de determinados asuntos y aproveche éste en particular para infligir nuevas tandas de latigazos –nunca suficientes– a la población española actual por el modo tan salvaje en que a su criterio se desarrolló la conquista de América hace cinco siglos o cosas por el estilo. Un texto de

Lengua y Literatura para 1º de Bachillerato ilustra el uso de paréntesis con el siguiente ejemplo: «El llamado "Descubrimiento de América" (1942) fue nefasto para los indígenas.» Igual que antaño nos parecía abominable que para la misma finalidad se eligiera una oración que ensalzaba al *glorioso caudillo*, quizá hoy debamos rechazar esta sugerencia ideológica ajena al programa propio de esa asignatura.

Al final, muchos de los problemas que recaen en la enseñanza son proyección de lo que parecen insuperables problemas de conciencia culpable y penosamente acomplejada que, con ayuda de la secta, han arraigado en un sector amplio de nuestra sociedad. No se explica de otro modo el que cada nueva situación que se presenta en nuestra comunidad organice sistemáticamente un caos en nuestro mundo escolar. La tendencia automática ante lo nuevo suele ser la de forzar a realizar todos los cambios necesarios en aras de una adaptación completa y extrema del sistema al nuevo factor que se incorpora. De ello no se obtiene otro beneficio aparente que el de dar una imagen social que no pueda ser calificada de intolerante hacia otras culturas, de imperialista y prepotente o, a lo peor, de colonizadora en su propia tierra. Llama la atención que el derecho a la presunción de inocencia para el individuo que contempla la legislación occidental, no se corresponda con ese mismo derecho aplicado a la sociedad. La sociedad occidental en general y la española en particular sí resultan sospechosas.

Cualquier manifestación de sintonía o aprecio por la propia tradición cultural induce a pensar que sólo un nacionalismo rancio o un desprecio por manifestaciones culturales de otros pueblos puede inspirar semejante actitud. Este tipo de apreciaciones se ha constituido en una fuerte presión social para que, más allá de una adaptación razonable del sistema a los cambios, se esté trabajando para la quiebra de su estructura. Se exige que la escuela modifique sus fundamentos para convertirse en un hogar de acogida. Se considera que

nuestros contenidos de estudio poco tienen que ofrecer a alumnos de otros países. No se reconoce la existencia de unos conocimientos necesarios para cualquier ser humano. Rafael Rodríguez Tapia lo desarrolla en *La enseñanza neutral* (Grupo Unisón, Madrid, 1999): «En el caso de los articulistas occidentales, se afirma que no hay nada en la «cultura occidental» que merezca ser llevado o propuesto o introducido en otras culturas «no occidentales», y afirmar que sí lo hay es la clásica y simple «soberbia occidental» heredera de la mentalidad colonial y conquistadora, etcétera.» El relativismo cultural se ha impuesto para negar la posibilidad de una enseñanza común a todos. «Otros sostienen que sí hay verdad, pero que esta es múltiple y relativa a la "cultura" en la cual se pronuncia. Estos no rechazan la actividad escolar, pero la mantienen bajo escrupulosa vigilancia, y alimentan una suspicacia extrema sobre la relación entre los contenidos a enseñar y el grupo humano al cual se va a enseñar. Esta actitud es, de hecho, la preponderante en la actualidad entre los teóricos de la enseñanza o sus cercanos, y es la que sostiene como principio genérico el de la imposible neutralidad cultural, y ha dado como consecuencia el fenómeno del denominado "aprendizaje significativo", entre otros: el arma definitiva contra la igualdad de oportunidades.»

La costumbre de hablar por los demás y de hacer ideología de ello ha llevado a la secta a autoproclamarse portavoz de los inmigrantes y a decidir qué es beneficioso para la enseñanza de sus hijos. De seguirse sus consejos, el perjuicio sería considerable. El único beneficio para estos alumnos es incorporarse a una enseñanza de buen nivel que les prepare y les exija como a los demás. Sólo de ese modo tendrán en el futuro las mismas oportunidades que el resto. Eso es lo que vinieron buscando y eso es lo que deberían obtener. Un sentimiento de compasión o mala conciencia que derive en una menor exigencia en los estudios o en una mayor permisividad apelando a una identidad diferencial o a un bajo

nivel económico o socio-cultural es el camino directo a terminar con la posibilidad de movilidad social que el sistema de enseñanza puede y debe proporcionar. No hay una física, una literatura, una biología, una lengua o unas matemáticas que no deban interesar tanto a un rumano como a un ecuatoriano o a un español. ¿O es que se quiere al emigrante como mano de obra barata para siempre?

¿Acaso piden estos críticos un programa de estudios diferente para el joven alumno español que se matricula en un liceo francés, un colegio británico o uno alemán?

Hay ciertas cosas en las que no se debe ceder. A occidente le ha costado mucho conseguir prosperidad económica, justicia y seguridad jurídica, un sistema político democrático o el reconocimiento y respeto a los derechos humanos. Y esto es objetivamente bueno para cualquier persona sea cual sea su procedencia. Ofrecer en lo escolar una enseñanza distinta a los hijos de inmigrantes equivaldría a permitir, en lo social, la lapidación de ciudadanos, por considerarla un rasgo diferencial respetable.

Hace poco algunos médicos andaluces han comenzado a expedir certificados de virginidad de mujeres inmigrantes a petición de los varones de su comunidad. ¿A cuántos lectores les ha saltado la alarma ante una conducta tan reaccionaria, pero inmediatamente se han corregido, dudando porque tal vez sea un derecho legítimo de los inmigrantes? ¿Por qué no informar de que en nuestro país no se expiden ese tipo de certificados? ¿Cuál es la causa de tanta inseguridad?

NOTA FINAL

No podemos afirmar que los componentes de una secta militen en un determinado partido político o suscriban los mandatos de un sindicato en particular. Todas las sectas son la misma secta. Todas ellas son capaces de adaptarse a cualquier nueva situación. Unas circunstancias, sin embargo, ofrecen mayores facilidades que otras para la expansión sectaria y hacen que éstas se muevan con mayor comodidad y adquieran una mayor presencia social.

La secta pedagógica en particular tendrá menos oportunidades en un ambiente que promocione la neutralidad política de la acción educativa que en uno que incite a la manipulación del alumnado en beneficio de una ideología partidista. La secta flota mejor en un ambiente de nuevos ricos culturales que opinen que todos los problemas de la enseñanza se arreglan con dinero (su comisión incluida), que en el reconocimiento humilde de que la escuela presenta problemas de objetivo, de modelo y de estructura de los que es preciso sacarla. Es de vital importancia para la supervivencia de la secta ese ejercicio de autocomplacencia que proclama que tenemos los mejores niveles de enseñanza de la historia. Es más fácil para ella incrustar sus mensajes en una situación de analfabetismo funcional que incorporarlos a un plan de estudios fiable y de alto nivel cultural. La secta obtiene escasos beneficios en un ambiente político que cifre la igualdad de oportunidades y la posibilidad de justicia social no sólo en la cantidad de escolarizados sino también

en la calidad de la enseñanza ofrecida. Respetar unas condiciones de trabajo del profesorado que le permita estar en contacto con la realidad no conviene a una secta que precisa establecer parapetos de naturaleza burocrática y terapéutica para crear la confusión suficiente que haga de ella el traductor y mediador indispensable. Hacer del escolar un mundo donde rijan las normas que la sociedad se ha dado a sí misma para su funcionamiento está del todo contraindicado con una secta que precisa de referentes aislados para poder, entonces, establecer sus propias normas. Es perjudicial para la secta un sistema que no pierda las referencias entre la integración posible y la que precisa una atención en exclusiva, y valore que hay un grado máximo de flexibilización de la organización escolar y del plan de estudios, pasado el cual el centro se torna ineficaz.

No son estas todas las recomendaciones posibles que pueden hacerse, pero tal vez puedan ayudarnos a descubrir los posibles camuflajes de la secta y alertarnos acerca de su capacidad para sobrevivir en cualquier circunstancia. En todo caso, la secta experimentará siempre su mayor progreso en aquellas sociedades dispuestas a organizar el suicidio colectivo cultural de occidente a través de sus escuelas.

¿Por qué someternos a la secta?

ÍNDICE

ÍNDICE

Otros títulos de esta colección:

LOS LÍMITES DE LA EDUCACIÓN
de Mercedes Ruiz Paz

LA ENSEÑANZA NEUTRAL
de Rafael Rodríguez Tapia

LA EDUCACIÓN EN PELIGRO
de Inger Enkvist

EL ESPACIO DEL PROFESOR
de Alicia de San José

EL ARCHIPIÉLAGO ORWELL
de Mercedes Rosúa

EL FIN DE LA ESCUELA
de Michel Éliard

Mercedes Ruiz Paz es licenciada en pedagogía por la Universidad Complutense de Madrid, y en la actualidad ejerce de maestra en un colegio público. Especialista en organización escolar, así como en didáctica de la lengua, medios audiovisuales y discapacitados, es colaboradora habitual de múltiples publicaciones especializadas. Su dilatada experiencia docente y su capacidad teórica le han llevado a ser una de las más solicitadas conferenciantes sobre enseñanza.



Procediendo de igual modo que las sectas, la pedagogía hizo creer a los maestros que poseía en exclusiva la verdad absoluta sobre la educación. Fue un discurso inicial tan lejano a lo conocido y tan paralizante que cuando se pudo reaccionar contra él ya había adquirido rango de ley. Su implantación se hizo, como también es habitual en los procesos de captación sectaria, imponiendo un nuevo lenguaje que incorpora inevitablemente la ideología oculta que alimenta todo el proceso.

Mercedes Ruiz Paz, autora de la pequeña revolución que supuso su anterior obra, Los límites de la educación, *analiza implacablemente los recursos de los que se ha valido la industria pedagógica para mantenerse en un rentable control del mundo de la enseñanza. El desprecio a la razón en favor de la consigna; el asalto demagógico a la legislación; la apelación a las toscas emociones de apego a aldea y campanario, y la apropiación indebida de la situación de inmigrantes y discapacitados para fines exclusivamente comerciales son factores sospechosamente idénticos a los que caracterizan la conducta de las sectas. Se hace urgente la desprogramación del mundo de la enseñanza.*